



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학 박사학위 논문

기업 리더십 교육 프로그램 참가자의
전이의도 영향요인

Predictors of the Transfer Intention of the Participants in
a Corporate Leadership Training Program

2015년 2월

서울대학교 대학원

농산업교육과

박 종 선

국문초록

기업 리더십 교육 프로그램 참가자의 전이의도 영향요인

교육학 박사학위 논문

서울대학교 대학원, 2015년

박 중 선

본 연구의 목적은 리더십 교육 프로그램의 전이 메커니즘에서 전이의도의 역할을 규명하는데 있었으며, 구체적인 연구목표는 다음과 같다. 첫째, 학습자특성, 교육훈련설계, 업무환경 요인과 같은 전이 영향요인들은 교육훈련 전부터 현업 복귀 후까지 전이의도와 변화에 어떠한 양상으로 영향을 미치는지 검증한다. 둘째, 전이의도는 업무환경 요인과 교육훈련 전이와의 관계를 매개하는지 검증한다. 이를 검증하기 위해 교육훈련 전[T1], 교육훈련 종료 직후[T2], 교육훈련 종료 3개월 후[T3]에 측정된 영향요인들이 각 시점의 전이의도에 영향을 미치는 모형(연구모형1)과, 업무환경 요인(상사지원, 동료지원, 전이 기회)이 전이의도를 매개하여 교육훈련 전이에 영향을 미치는 구조적인 모형(연구모형2)을 설정하였다.

연구의 목적 달성에 부합하는 연구 대상 프로그램으로 A그룹 인재개발원의 리더십 교육 프로그램인 L프로그램을 선정하였다. L프로그램 중 중간관리자급을 대상으로 하는 차장진급 대상자, 부장진급 대상자 과정 6개 차수의 참가자를 추적 조사하였다. 조사는 2014년 6월 16일부터 11월 26일까지 약 5개월에 걸쳐 진행되었는데, 총 174명의 이수자 중 [T1] 조사에는 지면 설문지에 173명(회수율: 99.4%), [T2] 조사에는 172명(회수율: 98.9%)이 지면 설문에 응답하였고, [T3] 조사에는 온라인 설문에 124명(회수율: 71.26%)이 조사에 응답하였다. 수집된 자료 중 불성실 응답을 제거하고 [T1], [T2] 시점 분석에서는 172개 자료(유효자료율: 98.9%), [T3]의 분석에서는 117개 자료(유효자료율: 67.6%)를 최종적으로 분석에 활용하였다. 연구모형1의 검증에서는 위계적 회귀분석을 활용하였고, 연구모형2에 대한 검증을 위해 Holmbeck(1997)이 제안한 모형비교 방법을 활용하였다.

본 연구에서는 교육참가자를 대상으로 총 14개 변인을 측정하였는데, 12개의 영향요인 중 [T1]에서는 학습동기, 수단성, 경력계획, 조직지원의 4개 변인, [T2]에서는 교육내용 관련성, 자기관리촉진 교수전략, 동기부여적 교수진행, 정서적 반응, 교육훈련 후 자기효능감의 5개 변인, [T3]에서는 상사지원, 동료지원, 전이기회의 3개 변인을 측정하였다. 전이의도는 모든 시점에서 동일한 도구로 반복 측정하였고, [T3]에서 교육훈련 전이 수준을 측정하였다. 총 14개 변인 중 4개 변인(학습동기, 경력계획, 정서적 반응, 교육훈련 후 자기효능감)은 국내 선행연구의 도구를 원용하였고, 5개 변인(교육내용 관련성, 자기관리촉진 교수전략, 동기부여적 교수진행, 전이의도, 교육훈련 전이)은 연구자가 개발하거나 재구성하여 활용하였으며, 5개 변인(수단성, 조직지원, 상사지원, 동료지원, 전이기회)은 국외 연구의 도구를 재번역(back translation) 방법으로 번안하여 활용하였다.

도구를 검증하기 위해 L프로그램 개발자, 과정책임자, 운영담당자, 강사에게 안면타당도를 검토하였고, 기업 사무직 근로자 120명을 대상으로 예비조사를 실시하여 타당도와 신뢰도를 검토하였다. 이 과정을 통해 수단성의 1개 문항, 전이기회의 1개 문항을 제거하였고, 조직지원의 4개 문항, 전이기회의 2개 문항을 연구의 목적에 부합하도록 수정하였다. 본조사에서는 각 시점별 측정도구의 타당화를 위해 탐색적 요인분석(EFA), 확인적 요인분석(CFA)을 실행하고, 개념신뢰도, 판별타당도, 문항내적신뢰도를 확인하였다. 이 과정에서 요인구조에 부합하지 않는 문항인 학습동기 1개 문항, 경력계획 3개 문항, 자기관리촉진 교수전략의 1개 문항이 신중한 검토를 통해 제거되었다. 마지막으로 동일한 시점에 측정된 변인들의 동일방법 편의를 검증하였는데, Harman(1967)의 'single-factor test'와 '직접 측정하지 않은 잠재방법 요인 통제기법'을 활용하였다.

이 연구의 결과는 첫째, 연구대상 리더십 교육 프로그램 참가자의 전이의도는 [T1], [T2], [T3]로 시점이 변화함에 따라 감소하였고, 각 시점에 따른 차이는 유의한 것($t=3.309$, $p<.001$)으로 확인되었다. 둘째, 교육 참가 전 [T1]전이의도에는 학습동기($\beta=.314$, $p<.001$), 교육훈련 수단성($\beta=.368$, $p<.001$), 경력계획($\beta=.140$, $p<.05$)이 유의한 영향을 미쳤고, 조직지원의 영향력은 유의하지 않은 것으로 확인되었다. 셋째, 교육훈련 종료 직후의 [T2]전이의도에는 ([T1]전이의도의 영향력을 통제한 상태에서도) 교육내용 관련성($\beta=.273$, $p<.001$), 자기관리촉진 교수전략($\beta=.160$, $p<.05$), 교육훈련 후 자기효능감($\beta=.316$, $p<.001$)이 유의한 영향력을 갖는 것으로 확인되었으며, 정서적 반응, 동기부여적 교수진행은 유의하지 않은 것으로 나타났다. 넷째, 교육훈련 종료 3개월 후의 [T3]전이의도에는 ([T1]전이의도와 [T2]전이의도의 영향력을 통제한 상태에서도) 상사지원($\beta=.461$, $p<.001$)이 유의한 영향력을 보인 반면, 전이기회와 동료지원의 영향력은 유의하지 않았다. 다섯째, Holmbeck(1997)이 제안한 모형비교 방법을 통해 검증

한 결과, 전이의도는 상사지원과 교육훈련 전이의 관계를 매개하였지만, 전이기회와 교육훈련 전이의 관계를 매개하지 않는 것으로 확인되었다.

연구의 결과를 토대로 다음과 같은 결론을 제시하였다. 첫째, HRD 현장에서는 리더십 교육훈련 전이를 예측하기 위한 유용한 지표로 전이의도를 도입하고, 이를 교육훈련 전부터 현업 복귀 후까지 지속적으로 측정하고 관리할 필요가 있다. 둘째, 리더십 교육 참가 전에는 참가자들의 교육에 대한 동기와 기대를 형성하기 위한 노력과 함께 개인의 경력에 대한 인식을 촉진시키기 위한 개입이 마련되어야 한다. 셋째, 리더십 교육을 설계하고 진행하는 과정에서는 교육내용이 현업과 긴밀한 연계를 갖도록 하며, 현업 적용을 스스로 관리할 수 있도록 준비시키기 위한 교수전략을 활용해야 한다. 넷째, 리더십 교육의 단기적 성과를 확인하기 위한 지표를 정비하고 전이에 대한 자신감을 확인하기 위한 평가계획과 자신감 향상을 위한 방안을 마련해야 한다. 다섯째, 리더십 교육 종료되고 현업에 복귀한 후에는 학습한 내용을 적용할 수 있는 기회를 제공하려는 노력과 함께 상사의 관심과 지원을 확보하기 위한 개입과 합의가 필요하다.

연구 결과에 대한 논의와 결론을 토대로 다음과 같은 사항을 제언하였다. 첫째, 전이의도 변화에 대한 측정 방법의 다변화와 함께 변화의 원인에 대한 질적인 분석을 수행하는 연구가 필요하다. 둘째, 전이의도와 교육훈련 전이에 영향을 미치는 교육훈련설계 요인을 추가적으로 탐색하고 세분화하기 위한 연구가 필요하다. 셋째, 전이의도 영향요인 간 구조적 관계를 검증하기 위한 연구가 필요하다. 넷째, 교육내용의 속성과 교육 대상자의 직급에 따라 전이의도 영향요인의 차별적인 영향력과 특징적인 영향요인을 확인하기 위한 연구가 필요하다.

주요어 : 전이의도, 교육훈련 전이, 학습전이, 리더십 교육 프로그램, 모형비교

학 번 : 2011-31013

목 차

국문 초록

I. 서 론	1
1. 연구의 필요성	1
2. 연구의 목적	3
3. 용어의 정의	4
4. 연구의 제한	7
II. 이론적 배경	9
1. 기업의 리더십 교육 프로그램	9
2. 교육훈련 전이	17
3. 전이의도	33
4. 전이의도 관련 변인	54
5. 전이모형 및 가설 설정	80
III. 연구방법	87
1. 연구모형	87
2. 연구대상	88
3. 변인의 측정	93
4. 자료수집	124
5. 자료분석	125

IV. 연구 결과	131
1. 연구변인 일반통계량	131
2. 연구모형 1: 전이의도와 영향요인의 관계	137
3. 연구모형 2: 전이의도의 매개효과	141
4. 연구 결과에 대한 논의	146
V. 요약, 결론 및 제언	155
1. 요약	155
2. 결론	157
3. 제언	161
참고문헌	163
부록	177
Abstract	207

표 차 례

<표 II-1> 리더십이론의 변화과정	10
<표 II-2> 리더개발과 리더십개발	16
<표 II-3> 교육훈련 근전이와 원전이의 비교	19
<표 II-4> 전이 측정강도별 측정도구의 특징	20
<표 II-5> 선행연구의 전이동기 측정문항 분류	35
<표 II-6> 동기 연구의 동기부여적, 정서/감정적, 자율 실행의지적 측면의 구분	39
<표 II-7> 선행연구에서의 전이의도에 대한 개념 정의	46
<표 II-8> 전이의도 관련 선행연구에서의 측정	51
<표 II-9> 학습자특성 요인 종합, 분류 및 변인 선정	60
<표 II-10> 교육훈련설계 요인의 영역별 주요 속성 도출 및 변인화	70
<표 II-11> 업무환경 요인 관련 통합적 문헌고찰 및 메타연구의 변인 종합	74
<표 II-12> 업무환경 요인의 초점과 수준에 따른 구분	76
<표 III-1> L프로그램 부장진급/차장진급 대상자 과정 모듈 목표 및 학습내용	91
<표 III-2> 변인별 측정시점 및 대상	94
<표 III-3> 상황에 따른 동일방법편의 문제의 통계적 해결기법	96
<표 III-4> 전이 행동지표 도출 예시 (차장진급자 과정 ‘균형조정자’ 모듈)	102
<표 III-5> 교육훈련설계 요인의 4개 변인 측정도구 구성	108
<표 III-6> 교육훈련설계 요인 3개 변인의 예비조사 자료 요인분석 결과	109
<표 III-7> [T1] 시점 측정문항 탐색적 요인분석 결과	114
<표 III-8> [T1] 시점 측정문항 확인적 요인분석 결과	115
<표 III-9> [T1] 시점 변인 별 개념신뢰도 및 판별타당도 관련 수치	116
<표 III-10> [T2] 시점 측정문항 탐색적 요인분석 결과	118

<표 III-11> [T2] 시점 측정문항 확인적 요인분석 결과	119
<표 III-12> [T2] 시점 변인 별 개념신뢰도 및 판별타당도 관련 수치	119
<표 III-13> [T3] 시점 측정문항 탐색적 요인분석 결과	121
<표 III-14> [T3] 시점 측정문항 확인적 요인분석 결과	121
<표 III-15> [T3] 시점 변인 별 개념신뢰도 및 판별타당도 관련 수치	122
<표 III-16> [T3] 시점 동일방법편의 검증을 위한 적합도 지수 비교	123
<표 III-17> 본조사 자료수집 결과	124
<표 III-18> 종속변인 별 위계적 회귀분석 투입 독립변인 및 투입 단계	127
<표 III-19> 전이의도 매개효과 검증을 위한 모형비교 절차	129
<표 IV-1> 변인의 기술통계량	131
<표 IV-2> 참가자 직급에 따른 전이의도 평균 차이 검정 결과	132
<표 IV-3> 교육 차수에 따른 전이의도 평균 차이 검정 결과	133
<표 IV-4> 전이의도 시점 변화에 따른 차이 검정 결과	134
<표 IV-5> 연구변인의 상관계수 행렬	135
<표 IV-6> 연구변인의 다중공선성 진단 결과	136
<표 IV-7> [연구가설 1-1] [T1]전이의도에 대한 다중회귀분석 결과	137
<표 IV-8> [연구가설 1-2] [T2]전이의도에 대한 위계적 회귀분석 결과	138
<표 IV-9> [연구가설 1-3] [T3]전이의도에 대한 위계적 회귀분석 결과	139
<표 IV-10> 직접효과 모형의 적합도 및 경로계수	142
<표 IV-11> 통합 모형의 적합도 및 경로계수	143
<표 IV-12> 통합 모형의 제약모형/비제약모형의 적합도 및 경로계수 비교	144
<표 IV-13> 대안적 모형의 적합도 지수 비교	145

그 립 차 례

[그림 II-1] Noe와 Schmitt(1986)의 교육훈련 유효성의 동기적 영향요인	23
[그림 II-2] Baldwin과 Ford(1988)의 전이 프로세스 모형	25
[그림 II-3] Holton, Bates와 Ruona(2000)의 LTSI 개념적 모형	26
[그림 II-4] Kirwan과 Birchall(2006)의 교육훈련 전이 모형	28
[그림 II-5] Burke와 Hutchins(2008)의 전이 모형	29
[그림 II-6] Gegenfurtner 외(2009)의 교육훈련 전이동기의 통합적 모형	31
[그림 II-7] Keller(2008)의 동기, 자율 실행의지 통합모형	37
[그림 II-8] Ajzen(1991)의 계획행동이론(TPB) 모형	41
[그림 II-9] Heckhausen과 Gollwitzer(1987)의 행동단계 모형	42
[그림 II-10] Foxon(1993)의 교육훈련 전이 프로세스의 단계(Stage)	44
[그림 II-11] Clemenz(2001)의 연구모형	45
[그림 II-12] Foxon(1993)의 전이의도에 영향을 미치는 방해 및 촉진요인	48
[그림 II-13] 전이의도의 변화와 매개 중심 교육훈련 전이 모형	81
[그림 III-1] 전이의도의 초기치와 변화에 대한 전이 영향요인의 관계 모형	87
[그림 III-2] 연구모형 2. 전이의도의 매개효과 검증 모형	88
[그림 III-3] 측정도구 검증 및 타당화 절차	98
[그림 IV-1] 전이의도 영향요인 분석 결과 종합	140
[그림 IV-2] 직접효과 모형과 통합 모형	141

I. 서 론

1. 연구의 필요성

기업이라는 조직은 관리(management)와 리더십(leadership)을 통해 조직 구성원들의 수행을 촉진하고 조직의 성과를 창출하는데, 변화가 가속화되는 최근의 경영환경으로 인해 점차 리더십에 대한 요구와 우려가 더욱 깊어져가고 있다. 이에 따라 기업은 조직 구성원들의 리더십을 개발하기 위한 노력과 투자에 집중하고 있으며(Ashford & DeRue, 2012), 우리나라의 대기업에서도 별도의 리더십 개발 센터를 설치하고, 직급에 따른 리더십 역량을 체계적으로 구축하는 등 다양한 노력을 기울이고 있다. 이러한 노력 중 하나인 리더십 교육 프로그램(leadership training program)은 구성원들의 리더십을 개발하기 위한 체계적이고 계획적인 방식의 개발 활동으로 현재까지도 보편적인 리더십 개발 방법 중 하나로 활발하게 활용되고 있다(Hughes, Ginnett, Curphy, 2009).

리더십 교육 프로그램은 기업의 성과를 좌우하는 리더십을 개발하기 위한 집중적인 투자라는 점에서 교육의 효과성(effectiveness)을 확인하고 그것을 향상시키기 위한 전략을 수립하려는 노력이 반드시 수반되어야 한다. 특히 교육을 통해 학습한 것을 현업에 적용하는 수준을 의미하는 교육훈련 전이(training transfer)는 교육훈련 효과성의 핵심적인 요소라는 점에서 그 중요성이 강조된다. 그럼에도 불구하고, 대부분의 기업에서는 리더십 교육 프로그램에 새로운 트렌드를 반영하거나 교육방법을 도입하는 것에 주요한 관심을 두고 있어 교육훈련 전이에 대한 제대로 된 평가를 실시하는 경우가 드물다(Avolio & Luthan, 2005). 이와 같은 접근 방식은 대부분의 교육들이 생성되고 소멸되기만을 반복하고, 질적인 완성도를 갖추지 못하는 결과를 초래할 가능성을 높이게 된다. 따라서 리더십 교육 프로그램에 대한 보다 장기적인 관점을 갖고 교육훈련 전이에 관심과 노력을 기울여야 할 시점이다.

리더십 교육에서의 교육훈련 전이를 향상시키기 위한 시도에서 ‘전이에 대한 열망과 의지’는 반드시 고려되어야 하는 요소이다. 교육에서 다루어지는 교육의 내용은 크게 개방형 스킬과 폐쇄형 스킬로 구분해볼 수 있는데(Yelon & Ford, 1999), 전자는 학습되어야 할 단계들이 비교적 명확한 심동적 기술에 초점을 맞추고 있는데 반해, 후자는 대인관계나 리더십 교육과 같이 일반적인 원칙, 개념, 원리 등에 초점을 맞춘 것을 의미한다. 일반적인 리더십 교육에서는 주로 개방형 스킬에 초점을 맞추는데, 이 경우 학습한 내용을 적용하기 위한 기회가 체계적인 방식으로 제공되지 않기 때문에, 학습자 스스로 학습한 내용을 적용할 수

있을만한 상황을 찾고, 그것을 적용해보고자 하는 지속적인 의지가 교육훈련 전이의 성공에 중요한 열쇠가 된다(Salas, Milham & Bowers, 2003). 이는 곧 리더십 교육에서 학습자들의 ‘전이에 대한 열망과 의지’가 교육훈련 전이를 예측하는 중요한 변인임을 의미한다.

지금까지의 전이 연구에서 ‘전이에 대한 열망과 의지’는 ‘전이동기’(motivation to transfer)라는 변인으로 연구되어 왔는데(Baldwin & Ford, 1988; Burke & Hutchins, 2007; Holton, Bates & Ruona, 2000), 그 개념이 지나치게 광범위하여 다양한 영향요인들과의 관계를 검증함에 있어 연구에 따라 상반되는 결과와 해석의 모호함을 야기하였다(Gegenfurtner, Veermans, Festner & Gruber, 2009). ‘동기’라는 개념은 개인의 심리적인 과정으로서 다양한 단계와 하위요인들을 내포하는 광범위한 개념임에도 불구하고, 이를 전이동기에 적용하는 과정에서 연구자에 따라 각자의 방식으로 개념화한 것이다. 교육훈련 전이의 메커니즘을 보다 정교화하기 위해서는 교육 장면에서의 현상과 심리 상태를 구체적으로 포착하려는 노력이 필요하다. 이러한 측면에서 ‘의도(intention)’라는 개념에 주목할 필요가 있는데, 이는 특정한 행동을 수행하려는 개인의 의지에 대한 인지적 반응을 의미한다(Ajzen, 1991). 이에 착안한 ‘전이의도’는 ‘전이에 대한 열망과 의지’를 보다 세밀하게 포착하는 개념이며, 전이에 대한 동기적 과정의 종료점(Al-Eisa, Furayyan & Alhemoud, 2009)으로 표현되기도 한다.

전이의도는 ‘전이에 대한 열망과 의지’를 구체적으로 포착하는 중요한 변인이지만 아직까지 이 변인에 대한 실증적 연구는 부족한 실정이다(Al-Eisa, Furayyan & Alhemoud, 2009). 특히, 전이의도라는 변인의 측정이 연구에 따라 차별적인 양상을 보이고 있고, 전이의도가 교육훈련 전이 메커니즘에서 어떠한 역할을 수행하는지에 대한 검증이 충분히 이루어지지 않았다. 또한, 선행연구들에서는 전이의도를 교육훈련 종료 직후에 형성되는 것으로 개념화하고 있다. 그러나 인간의 태도, 동기, 의지는 시간과 상황에 따라 지속적으로 변화한다는 점에서(Atkinson & Birch, 1970), 교육 참가자의 전이에 대한 의지 또한, 교육훈련 전, 중, 후를 관통하며 변화하는 속성을 지닐 가능성이 높다. 따라서 교육 참가자들의 전이의도가 변화하는 양상을 확인하는 것, 그리고 다양한 전이 영향요인들이 각 시점에서의 전이의도에 영향을 미치는 양상을 확인하는 것은 리더십 교육에서의 교육훈련 전이의 메커니즘을 이해하는데 있어 중요한 연구문제라고 할 수 있다.

한편, 지금까지 교육훈련 전이에 영향을 미치는 다양한 변인들이 규명되었는데, 보편적으로 학습자특성 요인, 교육훈련설계 요인, 업무환경 요인의 3개 유형으로 구분한다(Ford & Weissbein, 1997). 많은 연구자들은 각자의 관점에서 중요한 영향요인들을 포함시켜 모형을 설정하고, 인과관계를 규명해 왔는데, 각 유형에 포함된 변인들을 구성하는데 있어 한계점을 보이고 있었다. 학습동기, 자기효능감 등을 포함하는 학습자특성 요인에서는 일반적(general)

특성과 상황특수적(situationally specific) 특성을 구분된다는 점(Locke & Latham, 2004)을 반영하지 못하였고, 교육훈련설계 요인에서는 교육환경, 교육내용, 교육방법 등의 다양한 현상들을 단일 변인으로 구성하여(이도형, 1996) 각각의 영향력을 확인하지 못하였다. 특히 교육훈련설계 요인은 다른 유형에 비해 HRD 담당자의 통제가 용이하여 즉각적인 시사점을 제공할 수 있다는 점에서(Caffarella, 2002) 변인을 보다 세분화할 필요가 있다. 마지막으로, 특정 행위에 영향을 미치는 상황적 요인이 조직, 부서, 업무집단, 리더 등의 다양한 수준에서 차별적으로 존재한다는 점(Schein, 1985)을 고려하지 못했다. 따라서 교육훈련 전이 관련 연구에서 영향요인을 구성함에 있어 이와 같은 점들이 세밀하게 반영될 필요가 있다.

위와 같은 논의에 따라, 본 연구에서는 교육훈련 전, 중, 후의 다양한 전이 영향요인들이 전이의도와 그 변화에 영향을 미치는 양상을 구명하고, 교육훈련 전이와 전이 영향요인들의 관계에서 전이의도가 수행하는 역할, 특히 매개효과를 구명한다. 이를 통해 그간 비교적 주목받지 못했던 전이의도의 개념을 명확히 확인하고 교육훈련 전이, 그리고 영향요인들과의 관계를 규명하여 전이 프로세스를 정교화하는데 기여할 것이며, 현장의 HRD 담당자들에게는 교육훈련 전이를 향상시키기 위한 실제적이고, 통제 가능하며, 즉각적인 시사점을 제공할 수 있을 것이라 기대한다.

2. 연구의 목적

본 연구의 목적은 교육훈련 전이와 전이 영향요인들(학습자특성, 교육훈련설계, 업무환경)의 관계에서 전이의도의 역할을 구명하는 것이다. 이러한 목적을 달성하기 위해 다음과 같은 연구문제를 도출하였다.

연구문제 1. 전이 영향요인(학습자특성 요인, 교육훈련설계 요인, 업무환경 요인)들은 교육훈련 전부터 현업 복귀 후까지의 전이의도와 변화에 어떠한 양상으로 영향을 미치는가?

연구문제 2. 전이의도는 전이 영향요인 중 업무환경 요인과 교육훈련 전이와의 관계에서 어떤 역할을 수행하는가?

3. 용어의 정의

가. 기업 리더십 교육 프로그램

기업 리더십 교육 프로그램이란 공식적이고 체계적인 방식의 계획된 활동을 통해 조직 내 구성원의 리더십을 개발하는 것을 의미한다. 본 연구에서는 리더십 교육 프로그램을 중간관리자급(차장진급 대상자, 부장진급 대상자)을 대상으로 집합식 형태의 교육을 제공하는 것으로 한정하였다.

나. 교육훈련 전이

학습자가 교육훈련을 통해 습득한 지식, 기술, 태도를 업무 환경에서 효과적으로 적용하는 정도를 의미하며, 본 연구에서는 특정 교육훈련 참가자가 교육훈련 종료 3개월 후에 교육훈련의 유효성 평가를 위해 개발한 행동관찰척도형 도구에 응답한 점수를 의미한다.

다. 전이의도

교육훈련 전, 중, 후에 걸쳐 지속적으로 변화하는 개념으로 교육훈련을 통해 학습한 내용을 현업에 적용하려는 학습자의 의지(willingness)의 정도이다. 본 연구에서는 연구자가 개발한 3개 문항에 응답한 점수를 의미 하며, 변화의 양상을 확인하기 위해 교육훈련 전, 종료 직후, 종료 2-3개월 후에 반복적으로 측정된다.

라. 학습자특성 요인

1) 학습동기

학습동기는 특정 교육훈련 프로그램의 내용을 학습하고자 하는 교육훈련 참가자의 특수한 열망이다. 본 연구에서는 신강현, 오인수(2004)의 ‘교육훈련전 동기’ 문항에 응답한 점수를 의미한다.

2) 수단성

수단성은 수행(performance)이 성과(outcome)으로 일어날 것이라는 기대를 의미한다. 본 연구에서는 Kossek, Roberts, Fisher와 Demarr(1998)의 ‘교육훈련 수단성’의 8개 문항 중 6개에 응답한 점수를 의미한다.

3) 경력계획

경력계획은 개인의 장기적 목표와 직업적 목표를 달성하기 위해 자신의 경력을 관리, 계획하고 경력방향에 영향을 주는 적극적인 준비의 수준이다(Mondy & Noe, 1990). 본 연구에서는 Gould(1979)의 경력계획 문항에 응답한 점수를 의미한다.

4) 반응

반응은 일반적으로 특정 교육훈련 프로그램에 대한 만족과 유용성에 대한 인식을 의미하는데, 본 연구에서는 정서적 반응에 초점을 두어 임효창(2009)이 구성한 정서적 반응 문항에 응답한 수준을 의미한다.

5) 교육훈련 후 자기효능감

교육훈련 후 자기효능감은 교육훈련을 통해 새롭게 학습한 내용을 직무에 활용하는 것과 관련된 본인의 능력에 대한 믿음이다. 본 연구에서는 김성완, 김재훈(2005)의 전이효능감 척도에 응답한 점수를 의미한다.

마. 교육훈련설계 요인

1) 교육내용의 관련성

교육내용의 관련성은 특정 교육훈련에서 다루는 교육내용이 직무 수행과 관련되고, 업무 요구 조건을 반영하고 있는 정도에 대한 학습자들의 인식 수준이다. 본 연구에서는 연구자가 재구성한 4개 문항에 응답한 수준을 의미한다.

2) 자기관리촉진 교수전략

자기관리촉진 교수전략은 특정 교육훈련에서 목표설정, 재발방지, 실천계획을 위한 시간을 제공한 정도에 대한 학습자들의 인식 수준이다. 본 연구에서는 연구자가 재구성한 4개 문항에 응답한 수준을 의미한다.

3) 동기부여적 교수진행

동기부여적 교수진행은 특정 교육훈련의 강사들이 교수를 진행함에 있어, 참여 동기를 유발하고, 학습 성과에 대해 피드백 및 보상하며, 자신감을 부여해준 정도에 대한 학습자들의 인식 수준이다. 본 연구에서는 연구자가 재구성한 4개 문항에 응답한 수준을 의미한다.

바. 업무환경 요인

1) 조직지원

조직지원(organizational support)은 교육훈련의 중요성을 입증하는 정책(또는 제도), 절차, 또는 실행에 대한 학습자의 조직에 대한 인식 수준이다. 본 연구에서는 Tracey와 Tews(2005)의 조직지원 문항에 응답한 점수를 의미한다.

2) 상사지원

상사지원은 상사 혹은 관리자가 특정 교육훈련을 통해 학습한 내용을 업무에서 활용하는 것에 대해 지원하거나 촉진시키는지에 대한 학습자의 인식 수준이다. 본 연구에서는 Holton, Bates과 Ruona(2000)의 LTSI version 2 의 상사지원 문항에 응답한 점수를 의미한다.

3) 동료지원

동료지원은 특정 교육훈련을 통해 학습한 내용을 업무에 적용하는 것에 대해 동료가 지원하고 촉진시키는지에 대한 학습자의 인식 수준이다. 본 연구에서는 Holton, Bates과 Ruona(2000)의 LTSI version 2 의 동료지원 문항에 응답한 점수를 의미한다.

4) 전이기회

전이기회(opportunity to use)는 교육훈련을 통해 학습한 내용을 업무에 적용할 수 있도록 하는 자원(resources) 또는 과업(task)을 제공받는 정도에 대한 학습자의 인식 수준이다. Holton, Bates과 Ruona(2000)의 LTSI version 2 의 활용기회 문항에 응답한 점수를 의미한다.

4. 연구의 제한

이 연구의 대상은 A그룹의 리더십 교육 프로그램이었으며, 교육내용에 A그룹의 핵심가치와 역량이 반영되어 있었다. 이는 교육훈련 전이 연구의 특성 상 교육내용이 전이와 관련된 양상에 중요한 영향을 미치므로 자료의 동질성을 확보하기 위한 통제 수단이었지만, 이 연구를 통해 도출된 결과를 타기업의 모든 리더십 교육 프로그램에 일반화하여 사용하는 데 한계가 있으며, 연구 결과를 적용함에 있어 해당 교육의 다양한 속성, 교육에서 다루어지는 내용, 또는 교육의 진행 형태 등이 본 연구 대상 프로그램과 유사한지 검토할 필요가 있다. 또한, 이 연구에서는 중간관리자의 역할을 수행하는 차장/부장진급 대상자를 대상으로 하는 프로그램을 대상으로 하였는데, 최근에는 리더십 교육 프로그램이 사원부터 임원까지 다양한 직급을 대상으로 이루어지고 있다는 점에서 이 연구 결과를 적용하는데 있어 교육대상자의 직급, 또는 조직 내에서의 역할 등을 고려할 필요가 있다.

II. 이론적 배경

1. 기업의 리더십 교육 프로그램

가. 리더십과 리더십 교육

리더십 교육은 기업 현장 뿐 아니라, 사회 전반적으로 빈번하게 사용되는 용어이며, 최근에는 유아를 대상으로 하는 리더십 프로그램이 나타날 만큼 우리 생활에서 익숙하게 접할 수 있는 용어라고 볼 수 있다. 리더십 교육의 개념 또는 정의는 리더십을 바라보는 관점에 따라 다양하게 나타나고 있는데(Hughes, Ginnett, Curphy, 2009), 직관적으로 ‘리더십’이라는 용어를 해석해보면 리더는 ‘지도자’를 의미하고, 리더십은 ‘지도자가 갖추어야 할 자질이나 능력’이라고 정의할 수 있다(황재일, 구자원, 2011). 또한, 교육이란 바람직한 상태로의 인간 행동 변화를 위한 계획적인 노력이라고 정의되는데, 이를 결합해보면 ‘지도자가 바람직한 자질이나 능력을 갖추 수 있도록 하는 계획적인 노력’이라고 개괄적으로 이해할 수 있다.

리더십 교육의 개념을 구체적으로 이해하기 위해서는 ‘리더십’에 대한 이해가 선행되어야 한다. 이는 리더십 교육에서 교육의 목적 또는 다루어지는 내용이 ‘리더십’에 대한 관점에 따라 달라질 수 있기 때문이다. 리더십의 개념에 대한 연구는 지난 수십 년간 경영관리와 조직행동분야의 문헌들에서 중요한 연구 분야로 다루어져 왔는데, 리더십에 대한 정의는 연구자의 초점에 따라서 다양하게 정의되어 왔다. 앞서 리더십을 ‘지도자가 갖추어야 할 자질이나 능력’이라고 표현하였지만, 리더십을 바라보는 관점은 시대에 따라 변해왔다.

Bryman(1992)은 과거의 리더십 관련 이론의 변화과정에 대해 정리한 바 있는데, 그에 의하면 1940년대 이전에는 특성이론(trait theory)을 중심으로 리더십에 대한 논의가 진행되었고, 리더십 능력은 타고나는 것으로 이해되었다고 한다. 1940년대 이후에는 특성이론이 가져오는 리더만의 특성보다는 리더가 보이는 행동에 따라 구성원들의 수행과 성과가 달라진다는 행동이론(behavioral theory)이 주요한 이론으로 등장하였고, 1960년대부터는 리더가 보이는 행동의 유효성은 조직의 상황에 따라 달라질 수 있다는 점에 근거한 상황(contingency)이론이 중점적으로 논의되었다. 1980년대부터는 리더의 특성, 행동, 상황이론을 통합하는 다양한 리더십 이론들이 등장하기 시작했는데 카리스마 리더십, 변혁적 리더십, 슈퍼리더십, 셀프리더십 등의 개념이 해당된다고 보았다.

Bryman(1992)이 리더십 변화과정을 정리한 이후에도 다양한 리더십 이론들이 다루어졌

는데, 2000년대 초기까지 윤리적 리더십, 서번트 리더십, 감성 리더십 등이 소개되었다. 서번트 리더십은 구성원의 성장을 돕고 팀워크와 공동체 형성에 주안점을 두는 한편, 감성리더십은 감성지능이 리더십에 있어 중요한 요소가 된다는 점에 중점을 두고 있는 개념이다. 윤리적 리더십의 개념은 리더들의 정직성, 윤리적인 성실성, 신뢰 등이 리더십을 나타내는 척도로 보고 그것을 강조하는 개념이다. 또한, 2000년대 이후에는 진성 리더십, 글로벌 리더십, 블루오션 리더십, 유비쿼터스 리더십, 챌린지 리더십 등 다양한 개념이 등장하였으며, 이러한 리더십들은 ‘신조류 리더십’(양봉희, 김동주, 박유진, 2013)으로 언급되기도 한다. 이러한 개념들은 일관적인 특징을 가지고 있다기보다는 각 리더십 이론이 중점을 두는 것에 따라 특성, 행동, 상황이론을 조합한다. 또한, 최근에는 특정 인물을 중심으로 그 생애를 되돌아보고 교훈을 찾는 형태를 취하기도 하는데, 2002년 월드컵에서 히딩크가 발휘한 성과에 주목한 히딩크 리더십, 이순신의 생애를 되돌아보고 교훈을 찾는 이순신 리더십과 같은 것들을 예로 들 수 있다.

<표 II-1> 리더십이론의 변화과정

기간	접근방법	주요내용
1940년대 이전	▪ 특성이론	▪ 리더십 능력은 타고 난다.
1940년대 후기 ~ 1960년대 초기	▪ 행동이론	▪ 리더십 유효성은 리더의 행동에 따라 달라진다.
1960년대 후기 ~ 1980년대 초기	▪ 상황이론	▪ 리더십 유효성은 상황에 따라 달라진다.
1980년대 ~ 2000년대 초기	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 카리스마 리더십 ▪ 변혁적 리더십 ▪ 슈퍼리더십 ▪ 셀프리더십 ▪ 윤리적 리더십 ▪ 서번트 리더십 ▪ 감성리더십 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 리더는 비전을 지녀야 하며, 하위자에게 강한 정서적 반응을 일으켜야 한다. ▪ 리더는 자신 스스로 자발적 노력과 열정을 이끌어 내야 한다. ▪ 리더는 솔선수범하고 감성을 다룰 줄 알며, 윤리적이어야 한다.
2000년대 이후	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 진성 리더십 ▪ 글로벌 리더십 ▪ 블루오션 리더십 ▪ 유비쿼터스 리더십 ▪ 챌린지 리더십 ▪ 히딩크 리더십 ▪ 이순신 리더십 등 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 중점을 두는 요소에 따라 특성, 행동, 상황이론을 조합하여 리더십 개념 구성 ▪ 특정 인물의 생애를 중심으로 교훈적 내용을 포착하여 리더십 개념 구성

주) Bryman(1992), 양봉희, 김동주, 박유진(2013)을 참고하여 연구자가 재구성

앞서 언급한 바와 같이 리더십에 대한 개념과 다양한 접근방법에 대한 논의가 진행되어 왔지만 현대적인 리더십의 정의는 자신의 권한이나 권력을 단순히 휘두르는 것이 아니라, 부하들의 신념, 가치, 욕구를 변화시키고 그들을 일치 단결시켜 목표를 향해 매진하게 만드는 것으로 정의하고 있다. Hughes, Ginnett과 Curphy(2009)는 리더십에 대한 다양한 정의들을 종합할 때 리더십의 개념에는 리더 자체(leader), 부하직원(follower), 그리고 상황(situation)적 요소가 모두 포함되어 있다고 설명하였다. 혹자는 이를 “ $L=f(l, f, s)$ ”와 같은 공식으로 표현하기도 하는데, ‘L’은 리더십, ‘l’은 리더, ‘f’는 부하직원, ‘s’는 상황을 의미한다. 이들의 저서에서는 리더십에 대한 표현 중 “리더십은 위치(position)가 아니고 과정(process)이다.”라는 문구가 리더십을 이해하는데 있어 가장 핵심적이라고 언급하기도 하였다.

리더십 교육은 특정 대상의 리더십을 향상시키기 위한 계획적인 노력으로 이해할 수 있지만, ‘리더십 개발’(leadership development)이라는 개념과의 관계를 통해 더욱 명확하게 이해할 수 있다. McCauley와 Brutus(1998)에 의하면 리더십 개발이란 효과적인 리더십 역할과 과정을 수행할 수 있도록 사람의 능력을 확장시키는 것을 의미하며, 보다 넓은 의미에서 Brungardt와 Crawford(1996)는 라이프 사이클을 개발하고 성장시키기 위한 모든 형식을 포함하는 개념으로 접근하기도 한다. 이러한 의미에서 리더십 교육은 리더십을 개발하기 위한 다양한 방식들 중 하나로 간주할 수 있다.

리더십 교육이 리더십 개발의 하나의 방식이라는 의미는 Yukl(2002)의 리더십 개발 프로그램의 분류에서도 확인할 수 있다. 그는 훈련주체에 따라 공식적 훈련(formal training), 개발 활동(development activities), 자습활동(self-help activities)으로 구분할 수 있다고 언급한 바 있는데, 이 중 공식적 훈련의 대표적인 형태가 리더십 교육(leadership training program)이라고 언급한다. 또한, Hughes, Ginnett과 Curphy(2009)는 그들의 저서 ‘리더십’에서 리더십은 교육훈련과 경험의 두 가지 방식을 통해 개발될 수 있다는 점을 언급하였는데, 전자가 리더십 교육의 개념을 반영하고 있다. 즉, 리더십 교육 혹은 리더십 교육 프로그램이란 공식적이고 체계적인 방식의 계획된 활동을 통해 조직 내 구성원의 리더십을 개발하는 것을 의미한다고 볼 수 있다.

나. 기업 리더십 교육 프로그램의 개념과 중요성

앞서 설명한 바와 같이 리더십 교육은 리더십 개발의 한 가지 방식인데, 리더십의 개념이 변화함에 따라 리더십 개발의 대상이 확대되었고, 특정한 조직의 리더 뿐 아니라, 사회 전반

적으로 다양한 분야에서 다양한 대상을 목표로 하는 리더십 교육 프로그램이 실행되고 있다. 최근 대부분의 대학에서는 대학 부설 리더십센터를 설립하고, 학생들의 리더십을 개발하기 위한 다양한 노력을 경주하고 있으며, 자체적인 프로그램을 구성하여 리더십 교육을 지속적으로 실행하고 있다. 또한, 평생교육 분야에서도 리더십 교육 프로그램을 개발하려는 움직임이 지속적으로 나타나는데, 국내에서는 김정일(2003)이 평생교육을 위한 리더십 프로그램을 개발하기 위한 연구를 진행한 바 있기도 하다. 최근에는 성인 뿐 아니라, 초등학생, 심지어는 유아를 대상으로 하는 리더십 프로그램까지 등장하고 있다는 점은 리더십 교육의 대상이 지극히 광범위하다는 점을 반증한다.

한편, 기업에서 이루어지는 리더십 교육은 일반적인 리더십 교육과는 차별적인 특징을 갖는다. 앞서 언급한 Hughes, Ginnett과 Curphy(2009)은 기업과 같은 조직에서 이루어지는 리더십 교육(leadership training program)이 대학에서 이루어지는 리더십 코스와는 다르다는 점을 잘 설명하고 있다. 대학에서 교육과정 외 활동으로 이루어지는 리더십 코스는 비교적 장기적이고, 다양한 교육내용들을 다루며, 사례연구, 역할연기, 시뮬레이션, 게임, 야외활동 등의 다양한 활동들을 통해 이루어진다. 그에 비해 조직에서의 리더십 교육 프로그램은 비교적 단기적인 형태(일반적으로는 일주일 미만)로 나타난다.

대기업의 경우 리더십 교육은 현업의 교육부서에서 주관하기 보다는 그룹차원의 교육전담 부서 혹은 인적자원개발(human resource development, HRD) 부서가 주도하여 운영하는 경우가 많다. 특히 승진자를 대상으로 하는 교육, 혹은 계층교육과정이라고 하는 교육과 통합하여 리더십 교육을 제공하는 경우가 많고, 이를 혼용하여 사용하기도 한다. 김진모와 이진화(2004)는 우리나라 대기업에서 이루어지는 계층교육과정을 분석하였는데, 여기서 계층교육과정이란 조직의 계층구조에 따라 계층의 역할 수행에 필요한 교육내용을 체계적으로 계열화한 학습활동의 전체를 의미한다고 하였다. 그들의 연구 결과 각 계층의 역할 수행에 필요한 내용 중 하나로 리더십을 들고 있으며, 계층교육과정의 주요한 내용 중 하나로 다루어지고 있음을 피력한 바 있다.

기업에서는 리더십 교육 프로그램을 사업 성공의 중요한 요소 중 하나로 고려하고 있다. Williams(2012)는 리더십 개발이 기업의 조직개발에 있어 가장 빈번하게 활용되고 있는 기업 전략 중 하나라고 언급한 바도 있고, Ashford와 DeRue(2012)는 2010년 기준으로 미국기업들은 리더십 개발을 위해 120억 달러가 넘는 돈을 투자하고 있다는 연구 결과를 제시하기도 하였다. 기업에서 리더십 개발과 리더십 교육 프로그램에 집중적으로 투자하는 이유는 그것이 단기적 또는 장기적으로 긍정적인 성과를 낸다는 사실을 인지하고 있기 때문이다. 우리나라에서도 삼성, 현대자동차, SK 등의 대기업들은 그룹 연수원, 또는 인재개발원에서

모두 자체적으로 구성원들의 리더십 개발을 위해 리더십 센터를 운영하고 있다(정준호, 송영수, 2011).

그럼에도 불구하고 미국 경영자들의 70%는 뛰어난 리더가 부족하다고 인식한다는 점은 리더십 개발에 시사하는 바가 크다(백기복, 김정훈, 2013). 국내에서도 마찬가지로 실정인데 2008년 LG 경제연구원이 조사한 보고서에 의하면, 우리나라 직장인들이 인식하는 리더십에 대한 만족도는 100점 만점에 44.1점으로 나타났다고 한다. 또한, 리상섭과 최효식(2007)의 연구에서는 한국의 글로벌 기업 해외법인의 현채인의 관점에서 한국인 주채원에게 가장 필요한 역량으로 리더십/관리 역량을 꼽았다고 보고하고 있다. 이와 관련하여 김진모, 주현미와 장상운(2011)은 리더십 개발의 중요성에 대한 인식이 증가하고, 다양한 프로그램이 운영되고 있는 것은 사실이지만, 리더십 개발 프로그램의 효과를 평가하려는 노력이 부족하다는 점을 지적한 바 있다. 또한, Avolio와 Luthans(2005)는 리더십 교육 프로그램에서 제대로 평가를 실시하는 경우는 10%에 불과하다고 언급하기도 하였다. 리더십 교육의 성과를 무엇으로 바라볼지에 대한 견해는 관점에 따라 다양하게 나타날 수 있지만, 현업 복귀 후 교육이 목적으로 한 행동이 나타나는지 여부, 즉 교육훈련 전이의 수준은 리더십 교육의 가장 직접적인 성과 중 하나로 볼 수 있다는 점에서 리더십 교육의 전이 수준을 파악하려는 노력은 리더십 교육의 효과성을 입증하는 데에도 중요한 요소가 된다.

다. 기업 리더십 교육 프로그램의 운영 형태와 내용

앞서 언급한 바와 같이 리더십 개발 또는 리더십 교육은 기업에서 실무적으로 중요한 사업 성공의 요소 중 하나로 인식되고 있으며, 높은 질의 리더십 교육을 제공하기 위한 많은 노력과 투자가 이루어지고 있음에도 불구하고, 리더십 교육이라는 주제는 각광받는 연구 주제가 아니다(Day, 2001). Avolio와 Luthans(2005)에 의하면 지난 100년 동안 리더십에 대한 연구는 활발하게 진행되었지만, 그 중 ‘리더십 개발’에 대해 다룬 연구는 많지 않다. 이러한 경향은 국내에서도 크게 다르지 않은데, 국내의 다양한 연구분야에서 리더십에 다루고 있지만, 성인을 대상으로 한 리더십 개발을 주제로 하는 연구의 수는 매우 적은 실정이다(백기복, 신창근, 1998). 이러한 상황으로 인해 기업에서 이루어지는 리더십 교육 프로그램의 주된 대상과 내용, 혹은 프로그램의 운영 기간 등이 어떻게 구성되는지에 대해 파악하기는 쉽지 않다. 대부분의 도서 혹은 연구에서 경험적인 근거를 활용하여 일반적인 형태를 제시하고 있는데 그치고 있다. 따라서 기업 리더십 교육 프로그램의 운영 양상을 확인하기 위해서 도서, 연구물 뿐 아니라 인적자원개발 분야의 월간지들의 내용을 함께 확인하였다.

먼저, 백기복(2005)은 그의 저서에서 리더십 교육 프로그램이 1980년대 이전과 1990년대 이후로 구분하였다. 그에 의하면 1980년대 이전에는 소수경영자와 관리자만을 대상으로 대학에 위탁하는 형태로 이루어졌지만, 1990년대 이후 경영자 팀 뿐 아니라 미래의 경영자들에게 초점을 맞추기 시작하였으며, 각 조직에 적합한 리더십 교육을 사내에서 개발하여 활용하고 있다고 설명하였다. 또한, 리더십 교육의 내용적으로는 1980년대 이전에는 기능적 지식을 위주로 이론적인 내용을 다루고 있었다면, 1990년대 이후에는 특정 조직의 변화에 특화된 지식을 위주로 응용학습을 시도하고 있으며 주로 행동학습 프로젝트를 중심으로 운영되고 있다고 제시한 바 있다.

백기복(2005)이 제시한 것처럼 리더십 교육의 대상이 확대되는 양상에는 리더십 개념의 변화 또한 기여하고 있다고 볼 수 있는데, 앞서 리더십 교육의 개념에서 고찰한 바와 같이 1980년대 이후 Kelley(1988)에 의해 팔로워십이 주목을 받기 시작하고, Bass(1998)에 의해 셀프리더십의 개념이 등장하였다. 이러한 변화 과정으로 인해 리더십을 발휘해야 하는 주체가 관리자의 범위를 벗어나게 되었고, 점차 그 범위가 일반직원까지 확장되고 있다. 실제로 김진모, 주현미, 장상운(2011)의 연구에서는 국내 리더십개발 프로그램의 효과성을 메타분석을 통해 확인하였는데, 국내 다양한 학술검색엔진을 활용하여 수집한 24개 문헌 중 일반직원을 대상으로 하는 프로그램이 37.5%로 가장 높은 비율을 차지하고 있었다는 점이 이를 반증하기도 한다.

최근에는 중간관리자에게 리더십 교육의 초점이 맞추어지는 현상을 발견할 수 있다. 이는 리더십 교육의 패러다임이 비즈니스 중심으로 변화하고 있다는 점에 기인하고 있는데, 최근 조직에서 책임경영제, 사업부제, 독립채산제, 성과경영제 등을 도입하면서 비즈니스를 중심으로 한 리더십이 중요한 요소로 등장하고 있다. 이에 따라 중간관리자들의 책임과 권한이 높아지고, 자연스럽게 중간관리자들을 대상으로 한 리더십 교육이 중요한 화두로 등장하고 있다. 중간관리자라고 하는 계층은 주로 과장, 차장, 부장급의 사원을 의미하며, 최고 경영자와 하부 감독층의 중간에 위치하여 각 부분을 계획, 지휘, 조정, 통제하는 등의 역할을 한다(김진모, 이진화, 2004). 최근에는 관리자의 직급이 하향되는 경향이 강하다는 측면에서, 책임과 권한이 높아지는 중간관리자의 직급은 과장 또는 차장급이라고 볼 수 있으며, 이들을 대상으로 하는 리더십 교육 프로그램에 집중할 필요가 있다.

리더십 교육의 교육기간과 관련해서는, 앞서 언급한 바와 같이 기업에서는 비교적 단기적인 형태로 리더십 교육 프로그램을 구성하며, 대부분이 일주일 미만으로 이루어진다(Hughes, Ginnett & Curphy, 2009). 최고경영층을 대상으로 하는 교육의 경우에는 비연속적

인 형태를 취하며 비교적 장기간에 걸쳐 이루어지는 반면, 중간관리자를 대상으로 하는 리더십 교육은 일과를 대체하고 특정 장소에 합숙하며 집중적으로 이루어진다는 점이 특징적이다. 실제로 월간HRD(2012)에서 국내 리더십 교육의 현황을 정리하며 SK네트웍스, 서울9호선운영(주), 하이원리조트, 육군리더십센터 등에서 이루어지는 리더십 교육을 소개했는데, 모두 일주일 이내로 구성되었고, 일부 교육에서는 2일로 구성된 단기 과정을 진행하기도 하였다. 또한, 한국표준협회, 한국생산성본부 등에서 제공하는 리더십 교육도 3일 동안 20시간을 운영하는 형태로 편성되어 있다. 물론, 단기적으로 이루어지는 리더십 교육이 ‘응급조치용’에 불과하다는 비판적인 시각도 있지만, 기업이라는 조직의 특성 상 단기적인 교육이 보다 현실적인 형태라는 점도 고려되어야 한다.

마지막으로 리더십 교육에서 다루어지는 내용과 관련하여, Cummings와 Worley(2009)는 리더십 개발 프로그램들은 주로 개인기술 향상, 기업의 핵심가치가 내재화된 관계형 리더십 역량 개발, 그리고 전략적 리더의 역할 수행을 위한 리더십을 향상시키는데 초점을 맞추고 있다고 언급하였다. 또한, Hughes, Ginnett와 Curphy(2009)는 리더십 교육의 대상에 따라서 교육내용이 차별적이라는 점을 언급했는데, 최고경영자층을 대상으로 하는 리더십 교육은 주로 교육훈련, 모니터링, 피드백, 성과리뷰 수행과 관련된 관리능력 향상에 초점이 맞추어진 반면, 중간관리자들에게는 대인관계, 커뮤니케이션, 시간 관리, 계획, 목표 설정 등과 관련된 내용을 제공한다고 제시한 바 있다.

최근에는 부하직원을 포함한 주요 이해관계자들과의 ‘관계’를 형성하는 것과 관련된 리더십 개발이 부각되고 있다는 점이 특징적이다. 백기복과 김정훈(2013)은 최근 리더십 학계에서 진행되고 있는 리더십 개발 연구들을 고찰하는 과정을 통해 리더십 개발의 네 가지 추세를 제시한 바 있는데, 이 중 첫 번째 추세가 ‘관계중심의 리더십 개발’이 강조되고 있다는 점이였다. 국외에서는 리더십 개발의 초점이 사회적 관계에 맞춰져야 한다는 점이 지적된 바 있었는데, Day(2001)에 의하면 과거의 리더십 개발은 ‘리더’ 개인의 역량 향상에 치우쳐 왔다고 비판하였고, ‘리더십’을 개발을 위해서는 리더의 사회적 관계 향상에 중점을 두어야 한다는 점을 언급하였다. 그는 ‘리더십’ 개발을 위한 구체적인 스킬로 관계인식 혹은 관계기술과 관련된 내용들이 다루어져야 한다는 점을 제안하기도 하였다(<표 II-2> 참조).

Day(2001)가 언급한 내용은 실제 기업에서 이루어지는 리더십 교육 프로그램에서도 확인할 수 있는데, 리더십 교육의 주요한 내용으로 ‘대인관계’, 혹은 ‘사회적 관계 형성’을 위한 기술 등이 등장하고 있다. 2008년 Global HR(2008)이라는 월간지에서 인터뷰한 내용에 의하면, LG전자의 연수원인 러닝센터(Learning Center)에서는 리더십 교육의 중요한 목적 중 하나로 ‘조직과 사람의 관리를 통한 조직개발’을 보고 있다. 또한, 중간관리자의 역할이 관리를

잘하는 것으로는 부족하며, 구성원을 서포팅하고 코칭해주는 촉진자, 구성원들이 스스로 일할 수 있도록 성장시키는 개발자의 역할을 수행해야 한다고 지적한다. 또한, 월간HRD에서 2012년에 수집한 리더십 교육 사례에서도 상시적인 코칭, 소통과 커뮤니케이션, 구성원과의 관계, 팀워크 등이 각 사례에서 중요한 교육내용으로 제시되고 있었다.

<표 II-2> 리더개발과 리더십개발

비교의 차원	개발의 대상	
	리더	리더십
자본유형	<ul style="list-style-type: none"> 인적(human) 자본 	<ul style="list-style-type: none"> 사회적(social) 자본
리더십 모델	<ul style="list-style-type: none"> 개인: 개인적 힘, 지식, 신뢰성(trustworthiness) 	<ul style="list-style-type: none"> 관계: 관계에 대한 몰입, 상호 존중, 신뢰(trust)
역량 기반	<ul style="list-style-type: none"> 개인 내면 	<ul style="list-style-type: none"> 대인관계
스킬	<ul style="list-style-type: none"> 자아인식: 감정인식, 자신감, 정확한 자아 이미지 자기규제: 자기통제, 신뢰성, 개인적 책임감, 적응력 자기동기부여: 주도성, 몰입, 낙관성 	<ul style="list-style-type: none"> 관계인식: 감정이입, 서비스 지향성, 정치적 성향 관계기술: 유대강화, 팀 지향성, 변화 촉진, 갈등관리

출처: Day, D. V. (2001). Leadership development:: A review in context. The Leadership Quarterly, 11(4), 581-613.

최근 기업의 리더십 교육 프로그램에서 중요하게 다루어지는 또 다른 주제는 ‘변화’이다. 조직의 변화역량에 대한 중요성은 수십 년 전부터 언급되어 왔으나, 사회환경의 변화가 가속화됨에 따라 점차 강조되고 있는 듯하다. ‘변혁적 리더십’이라는 개념이 등장한지 20여 년이 지났지만, 아직까지도 중요한 리더십의 개념으로 다루어지고 있다는 점도 ‘변화’의 개념을 담고 있기 때문인 것으로 판단된다. 특히, 중간관리자들의 변화에 대한 역량이 강조되고 있는데, 앞서 언급한 바 있듯이 사업에서 중요한 의사결정의 주체가 중간관리자층으로 이동한 것이 그 이유라고 볼 수 있다.

2. 교육훈련 전이

가. 교육훈련 전이의 개념과 유형

‘교육훈련 전이’(training transfer)라는 용어는 교육전이, 학습전이(learning transfer), 훈련 전이(transfer of training) 등의 다양한 용어로 사용되는데, 일반적으로 학습자가 교육훈련을 통해 습득한, 지식, 기술, 태도를 업무 환경에서 효과적으로 적용하는 정도를 의미하며(Noe, 1988), 연구자들 간 관점에 따라 개념에 대한 정의는 다소 차별적이지만, 전반적으로 학습한 것을 업무 현장에 적용하는 것이라는 점에 큰 이견은 없는 듯하다. 앞서 소개한 각 용어 뿐 아니라, 교육훈련 전이와 유사한 의미를 지니는 용어에는 지식활용(knowledge utilization), 응용(application), 확산(diffusion), 실행(implementation) 등이 있으며(Ottonson, 1997), 이러한 용어들은 교육훈련 전이라는 개념이 완성되기 전부터 통용되던 개념들이다.

교육훈련 전이의 기원은 ‘전이’(transfer)에서 찾아볼 수 있다. 전이(transfer)라는 개념의 역사는 100여 년 전으로 거슬러 올라가야 하는데, 이는 특정한 과제나 상황의 반응(response)으로서의 학습한 것이 다른 과제 또는 상황의 반응에 영향을 주는 정도를 의미한다. 예를 들어 Thorndike와 Woodworth(1901)은 학습 과제를 위해 사용된 목적, 방법, 그리고 접근방법(approach)이 전이과제(transfer task)와 유사할수록 전이가 발생할 가능성이 높다고 예측하기도 하였다.

교육훈련 전이라는 개념은 교육훈련 유효성 또는 효과성(effectiveness)을 평가하기 위한 시도에서 주목받기 시작하였다. Nadler(1970)는 기업교육의 효과성을 향상시키기 위한 시도에서 기업교육을 담당하고 지원하는 경영층 또는 관리자 차원에서의 조치가 필요하다고 보았고, 이를 통해 부하직원들의 행동이 달라진다는 점을 강조하였다. 또한, 교육훈련 전이의 개념을 구체화하는데 Kirkpatrick(1959)의 4수준 평가모형이 주요한 기여를 했다고 볼 수 있는데, 그가 1950년대 후반부터 1960년대 초반 ASTD(American Society for Training and Development)에 발표한 네 편의 논문이 그 시작이라고 볼 수 있다. 그가 제시한 4수준 평가모형은 반응(reaction), 학습(learning), 행동(behavior), 결과(result) 평가로 구성되는데, 이중 3수준에 해당하는 ‘행동평가’가 교육훈련 전이와 밀접하게 연관되는 개념이었다. 교육훈련 전이를 활발하게 연구하는 국내 연구자 중 현영섭(2004)은 Kirkpatrick이 교육훈련 전이의 개념에 공헌한 바를 두고, 학습 ‘전이평가의 모체’라고 언급하기도 하였다.

이후, Kirkpatrick(1996)은 이후 Training & Development에서 1959년 4수준 평가모형을 제시한 이후 37년이 지난 시점에서도 교육훈련 평가에 있어 주요한 모형으로 활용하고 있

다는 점을 피력하였다. 그는 4수준 평가모형에 대해 정리하는 부분에서 3수준에 해당하는 행동평가는 ‘교육훈련을 통해 현업에서의 행동이 변화하고 학습된 기능이 현업에 전이되는 정도’로 정의하였다. 행동평가를 통해 확인해야 할 내용들로 ‘참가자들이 학습한 지식, 기능, 태도를 현장에서 실제로 활용하는지’, ‘학습자들이 이를 활용하는데 지원적 업무환경이 갖추어져 있는지’, ‘전이를 향상시키기 위해 프로그램을 어떻게 재구성해야 하는지’, ‘학습된 것들이 현업에서 적용되지 않는 이유는 무엇인지’ 등을 제시하였고, 이를 측정하기 위한 가이드라인들을 소개하기도 하였다.

한편, 교육훈련 전이가 어떤 속성을 지니는지에 대한 연구도 지속적으로 이루어져 왔는데, Baldwin과 Ford(1988)은 10년 동안의 전이 관련 연구들을 분석하는 연구에서 교육훈련 전이는 교육훈련을 통해 학습(learning)하고, 파지(retention)한 것을 ‘유지’(maintenance)하고 ‘일반화’(generalization)시키는 속성을 지니고 있는 것으로 개념화하였다. 이들의 연구에서 일반화는 학습한 내용을 현실생활 또는 업무수행 상황에 적용하여 변화를 가져오는 것을 의미하였고, 유지는 일반화된 행동을 적용시키는 것을 지속적으로 유지시키는 것을 의미하였다. 이는 앞서 언급한 속성들과 연장선 상에 있지만, 교육훈련 전이의 속성을 구분하였다는 점에 의의를 가진다.

Baldwin과 Ford(1988)의 교육훈련 전이의 속성 구분 뿐 아니라, 교육훈련 전이의 유형을 구분하고자 하는 시도 또한 다양하게 이루어져 왔다. Wexley와 Latham(2002)은 전이의 유형을 정적(positive) 전이, 부적(negative) 전이, 무(zero)전이 등으로 구분하기도 하였고, Salomon과 Pekins(1989)는 전이의 수준에 따라 저도(low-road) 전이와 고도(high-road) 전이로 구분하기도 하였다. 이러한 구분 중에서 가장 빈번하게 활용되는 개념은 근전이(near transfer)와 원전이(far transfer)인데, Laker(1990)에 의하면, 원전이란 학습된 지식을 유사하지 않은 업무 상황에서 적용하는 것을 칭하는 반면, 근전이는 교육훈련 프로그램과 유사한 업무 상황에 적용하는 것을 의미한다. 이는 전이가 발생하는 상황 간의 유사성을 기준으로 제시한 구분이었다.

근전이와 원전이의 개념이 모든 학자들 사이에서 공통된 의미로 사용된 것은 아니다. Clark과 Voogel(1985)은 지식의 속성을 통해 근전이와 원전이를 구분하였는데, 근전이는 구체적인 형태로 특정 직무에 제한되어 사용되는 지식의 전이를 의미하는 반면, 원전이는 전이되는 지식이 다양한 상황에서 일반적이고 광범위하게 사용되는 것을 의미한다고 제안하기도 하였다. 한편, Holton과 Baldwin(2003)은 학습의 일반화(generalization)라는 요소가 포함되는 여부에 따라 근전이와 원전이를 구분하였는데, 근전이는 학습이 발생한 직무상황과 유사한 직무상황에 학습내용을 활용하는 것을 의미하는 반면, 원전이는 학습된 내용을 새로운

상황에서 일반화하여 적용하는 것을 의미한다고 정의하였다.

Kim과 Lee(2001)는 그간의 교육훈련 근전이와 원전이에 대한 개념 고찰을 바탕으로 과업, 그리고 교육훈련 설계의 초점 간의 관계를 통해 근전이와 원전이를 구분하였는데, 근전이는 교육훈련 내용과 실제 업무의 내용, 그리고 교육훈련의 결과물과 실제 업무의 결과물이 매우 밀접한(close) 수준일 뿐 아니라, 구체적인 개념 또는 스킬을 다루는 개념인 반면, 원전이는 내용과 결과물이 근사한(approximate) 수준이어야 하며, 일반적인 개념이나 스킬을 다루는 것이라고 종합하였다(<표 II-3> 참조).

<표 II-3> 교육훈련 근전이와 원전이의 비교

구분	근전이	원전이
교육훈련 내용과 실제 과업 간의 관계	<ul style="list-style-type: none"> 교육내용과 업무내용이 매우 밀접한 수준 교육 결과물과 업무 결과물이 매우 밀접한 수준 	<ul style="list-style-type: none"> 교육내용과 업무내용이 근사한 수준 교육 결과물과 업무 결과물이 근사한 수준
교육훈련 설계의 초점	<ul style="list-style-type: none"> 구체적 개념 절차 문제해결 기법 의사결정 기법 	<ul style="list-style-type: none"> 일반화된 개념 광의의 원리 문제해결 원칙 의사결정 원칙

출처: Kim, J. H., & Lee, C. (2001). Implications of near and far transfer of training on structured on-the-job training. *Advances in Developing Human Resources*, 3(4), 442-451.

나. 교육훈련 전이의 측정

교육훈련 전이의 개념을 형성하는데 가장 중요한 영향을 미친 Kirkpatrick의 4수준 평가 모형에서는 행동평가의 개념을 도입하였을 뿐 아니라, 행동평가를 위한 다양한 가이드라인을 제시하였다는 점에 의의를 지닌다. 그가 제시한 가이드라인은 가능하다면 통제집단을 활용하고, 행동의 변화가 일어날 수 있는 충분한 시간을 두고, 학습자, 상사, 동료 등 한 개 이상의 집단의 설문과 인터뷰를 활용할 것 등이었다. 이와 같은 가이드라인에도 불구하고, 교육훈련 전이의 구체적인 측정 방법과 관련해서는 조직의 상황, 평가의 목적, 교육훈련의 내용 등에 따라 인터뷰, 설문조사, 관찰을 비롯한 다양한 방법들이 활용되고 있다. 그 뿐만 아니라 평가의 대상과 시점과 관련해서도 연구자에 따라 다양한 의견들이 제기되고 있다.

교육훈련 전이의 측정방법과 관련하여, 이진화(2009)는 국내에서 수행된 교육훈련전이와

관련된 연구 178편을 분석하여 교육훈련 전이의 측정도구의 유형별 활용 빈도를 분석하였다. 그는 교육훈련 전이 측정도구를 5개 유형으로 나누어 제시하였는데, ①단일문항 일반화된 도구, ②다문항 일반화된 도구, ③행동관찰척도(BOS)형 도구, ④근/원전이 구분 BOS형 도구, ⑤자기보고식 체크리스트와 BOS형도구의 혼합으로 구분하였다. 그 결과 ②다문항 일반화된 도구가 가장 높은 비율(85.9%)을 차지하고 있었다는 점을 언급하였고, 이러한 문제에 착안하여 상황판단기법에 기반을 둔 도구를 근전이와 원전이를 구분하여 제작하기도 하였다.

Barksdale과 Lund(2001)는 전이측정 도구의 강도에 따라 낮은 강도(low-intensity), 보통 강도(moderate-intensity), 고강도(high-intensity)의 도구로 구분하여 제시하였다. 이들에 의하면, 낮은 강도 측정도구에서는 학습내용, 학습목표, 수행기준이 연계되는 것으로, 보통강도는 낮은 강도에 비해 자세하고 광범위한 응답이 가능하도록 구성된 것으로, 고강도는 업무 현장에서의 결과로서 무엇이 발생하게 되는지에 대해 구체적으로 초점을 두는 것으로 보고 있다(<표 II-4> 참조).

<표 II-4> 전이 측정강도별 측정도구의 특징

낮은 강도의 전이측정 도구	보통강도의 전이측정 도구	고강도의 전이 측정 도구
리커트 척도 활용 설문지 자유응답식 질문	정형화된 조사항목 진술 구조화된 체크리스트 구조화된 스크립트 이용 구조화된 포커스 그룹 인터뷰	생산성 개인적 성취매트릭스 위장 쇼핑객 구조화된 관찰 체크리스트

출처: Barksdale, S., & Lund, T. (2001). Rapid Evaluation: Tools, Worksheets, and Job Aids to Help You Develop an Evaluation Strategy, Use the Right Evaluation Approach, Understand and Analyze Evaluation Data. American Society for Training and Development.

교육훈련 전이의 측정대상과 관련해서는 연구에 따라 학습자(자기보고식), 상사, 동료, 부하직원, 여러 대상을 혼합하여 측정하는 등 다양한 방식에 의해 이루어지고 있다. 이러한 차이를 구체적으로 분석한 두 개의 연구가 있는데, 먼저, Blume, Ford, Baldwin, Huang(2010)의 연구에서는 자기보고식으로 측정된 전이 연구와 타인에 의한 측정 전이 연구의 결과에서 전이 영향요인들의 영향력이 상이할 것이라는 점에 근거하여 메타분석을 실시한 결과, 자기효능감(self-efficacy), 동기(motivation)과 같은 변인들은 교육훈련 전이가 자기보고식으로 측정된 연구들에서의 영향력이 타인에 의해 측정된 연구에 비해 높게 나타났다고 보고하였다. 한편, Taylor, Russ-Eft와 Taylor(2009)는 교육훈련 전이의 측정대상이 다양하다는 점에

착안하여, 관리자(management) 교육 프로그램의 교육훈련 전이와 관련된 실증연구들을 교육훈련 전이 측정 대상에 따라 자기보고식(self-report), 상급직원(superior), 부하직원(subordinate), 동료(peer)로 구분하여 메타분석을 수행하였다. 그 결과, 부하직원에 의해 측정된 연구에서 전이의 효과가 가장 동질적(homogeneous)이었다고 보고하였고, 자기보고식과 상급직원에 의한 측정은 이질적(heterogeneous)이었다는 점을 언급하기도 하였다.

마지막으로, 교육훈련 전이의 측정시기와 관련해서는 교육훈련 종료 후 어느 시기에 측정하는 것이 적정한지에 대한 기준이 명확하지 않고, 연구의 초점에 따라 다양한 시간적 차등을 두고 있었다. 특히 대부분의 연구들(Axtell, Maitlis & Yearta, 1997; Lim & Morris, 2006)에서 교육훈련 전이의 측정 시점에 대한 특별한 소명 없이 시점을 정하고 있었다. Warr, Allan과 Birdi(1999)의 연구에서는 차량딜러들을 대상으로 하는 기술교육 프로그램에서의 교육훈련 전이 수준을 교육훈련 종료 직후(T2), 교육훈련 종료 1개월 후(T3)로 측정한 바 있고, Burke(1997)는 대학 학부생들의 비즈니스 경영 교과목에서 커뮤니케이션 스킬과 대인관계 스킬에 대한 교육의 전이가 재발방지(relapse prevention) 전략에 따라 변화하는지 검증하기 위한 연구를 수행하였는데, 교육훈련 종료 3주 후에 교육훈련 전이 수준을 측정한 바 있다. 이러한 연구들은 교육훈련 전이 측정 시점에 차등을 둔 연구 중에서 비교적 짧은 기간을 설정한 연구들에 해당하며, 그 이유로 Burke는 교육을 통해 습득한 기술을 학교, 집, 그리고 업무에서 충분히 활용할 수 있는 기간이라고 판단했기 때문이라고 언급하기도 하였다.

위와 같은 상황을 두고, 일부 연구자들은 교육훈련 전이의 측정 시기가 연구에 따라 상이한 점이 전이 관련 연구에서 차별적인 결과를 도출하고 있다는 우려를 제기하였다. 특히 Taylor, Russ-Eft와 Taylor(2009)는 교육훈련 종료로부터 교육훈련 전이를 측정한 시점이 멀어질수록 학습이 쇠퇴하므로 영향요인들의 효과 크기가 감소하는 경향을 보이며, 지나치게 시간적 거리가 가까운 경우 새롭게 학습한 내용을 적용하고 관찰할 수 있는 기회가 충분하지 않을 수 있다는 의견을 제시하였다. 이를 메타분석을 통해 실증적으로 검증한 Blume 외(2010)의 연구에서는 교육훈련 전이에 대한 측정이 전이 영향요인과 시간적 거리(time lag)를 둔 연구와 그렇지 않은 연구를 구분하여 효과의 크기 차이를 분석하였는데, 교육훈련 사전동기는 시간적 거리를 둔 연구에서보다 거리를 두지 않은 연구에서 더 큰 영향력을 갖는 것으로 나타났다. 또한, 교육훈련 후 지식(posttraining knowledge)과 경험(experience)에서도 마찬가지로 결과를 보였다.

한편, Saks와 Belcourt(2006)의 연구에서는 150개 기관의 교육훈련 전문가를 대상으로 교육훈련을 통해 학습한 내용을 성공적으로 적용하는데 소요되는 기간에 대해 조사한 결과, 62%는 즉시, 44%는 6개월 후에, 34%는 1년 후에 성공적으로 적용하였다는 결과를 보고하

였다. 이에 대한 해석으로 교육훈련 후 6개월보다는 이른 시기에 학습의 감퇴(decay)나 재발(relapse)이 발생하는 것으로 해석하였다. 이러한 해석은 일부 연구자(김진모, 1997; Al-ammam, 1994; Lim & Morris, 2006)들이 교육훈련 전이를 측정함에 있어 3개월을 적정 시기로 보고 있었다는 점과도 유사한 맥락을 가진다. 또한, 앞서 언급한 Taylor, Russ-Eft와 Taylor(2009)의 메타연구에서는 관리자 교육훈련의 전이와 관련된 56개 연구에서 최대 18개월까지의 시간적 차등을 두고 있었는데, 그 중앙값이 3개월로 나타났다고 보고하였다.

다. 교육훈련 전이 모형

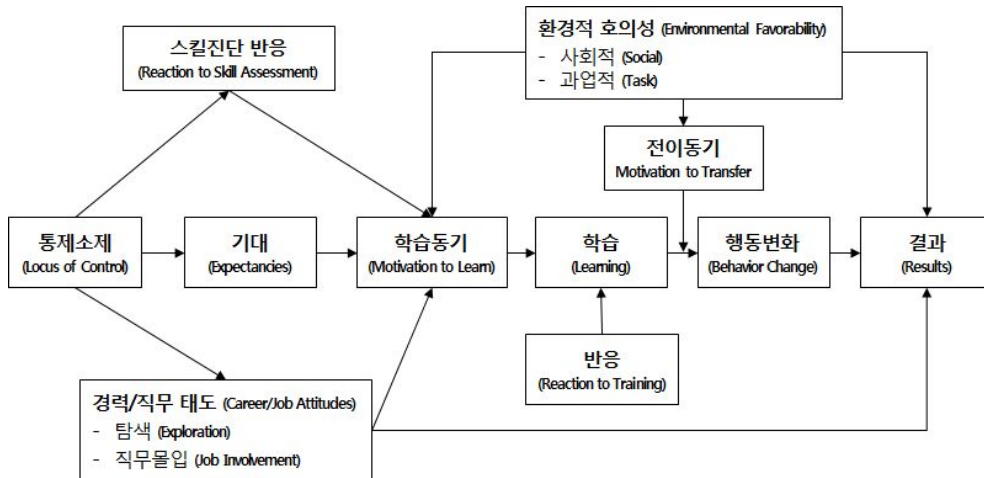
본 연구는 교육훈련 전이를 향상시키기 위한 일환으로 교육훈련, 그리고 학습자와 관련된 다양한 변인들이 영향을 미치는 양상을 확인한다는 점에서, 전이가 발생하게 되는 메커니즘 또는 프로세스를 확인할 필요가 있다. 여기서는 교육훈련 전이를 설명하기 위해 통합적인 접근을 시도했던 연구자들의 다양한 모형을 고찰하였다. 특히, 본 연구의 연구문제를 해결하는데 있어 시사점을 제공한 모형들을 선정하였고, Noe와 Schmitt(1986)의 모형, Baldwin과 Ford(1988)의 모형, Holton, Bates와 Ruona(2000)의 모형, Kirwan과 Birchall(2006)의 모형, Burke와 Hutchins(2008)의 모형, 그리고 Gegenfurtner 외(2009)의 모형을 고찰하였다.

1) Noe와 Schmitt(1986)의 전이모형

Noe와 Schmitt(1986)는 피훈련자(trainee)의 태도가 교육훈련 유효성(effectiveness)에 영향을 미칠 것이라는 점에 초점을 두어 모형을 구안하고 이를 검증하는 연구를 진행하였는데, 교육훈련 유효성은 Kirkpatrick(1967)의 교육훈련 성과의 위계적 모형에 초점을 두었다. 앞서 언급한 바와 같이 교육훈련 전이의 개념은 교육훈련 유효성 중 행동변화(behavior change)의 개념과 밀접한 관련이 있다는 측면에서 이들의 시도는 교육훈련 전이를 설명하는 주요한 모형을 제공하였다는 데 의의가 있다.

이들의 모형은 특히 훈련가능성(trainability)의 개념에 초점을 맞추고 있는데, 기존 Wexley와 Baldwin(1986)의 훈련가능성의 개념은 환경적 측면을 고려하지 않고 있다는 점에 근거하여, 환경적 호의성(environmental favorability)에 대한 인식을 영향요인 중 하나로 포함시켰다. 이는 환경 그 자체로서의 의미보다는 피훈련자의 태도, 즉 정서적 측면에 영향을 미치는 요소로서의 환경을 의미하였고, 연구의 주요한 목적은 피훈련자의 태도가 교육훈련

유효성에 어떠한 양상으로 영향을 미치는지를 확인하는 것이었다([그림 II-1] 참조).



[그림 II-1] Noe와 Schmitt(1986)의 교육훈련 유효성의 동기적 영향요인

출처: Noe, R. A., & Schmitt, N. (1986). The influence of trainee attitudes on training effectiveness: Test of a model. *Personnel Psychology*, 39(3), 497-523.

위와 같은 맥락에서 이 모형에는 교육훈련 유효성, 즉 교육훈련을 통해 도출되는 산출물들에 영향을 미칠 수 있는 태도적 변인들이 다양하게 구성되었다. 통제소재, 기대, 경력 또는 직무에 대한 태도, 스킬진단에 대한 반응 등이 학습동기라는 또 다른 태도 변수를 매개하여 교육훈련의 성과인 학습, 행동변화, 그리고 결과에까지 영향을 미치게 된다는 점이 주요한 메커니즘이었다. 또한, 환경적 호의성, 즉, 환경에 대한 인식이 학습동기, 그리고 전이동기(motivation to transfer)를 통해 교육훈련 성과에 영향을 미치게 된다는 메커니즘이 포함되어 있다.

이 모형의 특징적인 측면은 ‘전이동기’가 주요한 태도적 요소 중 하나로 제시되었다는 점인데, 전이동기는 ‘교육훈련 프로그램을 통해 습득한 지식과 기술을 업무에 적용하고자 하는 피훈련자의 열망(desire)’이라고 설명한다. 이 모형에서 전이동기는 학습과 행동변화의 관계를 조절하는 것으로 설정되었는데, Noe와 Schmitt(1986)는 “행동의 변화는 교육훈련에서 제공된 자료를 학습하였고, 새로운 지식과 기술을 업무 활동에 적용하려는 열망을 가진 사람에게 발생하는 것”(p.503)이기 때문이라고 설명하고 있다. 이는 전이동기가 교육훈련 전이를 예측하는데 중요한 변인이 된다는 점을 강조하고 있으며, 모형에서도 전이동기는 행동변화의 직전에서 영향을 미치는 것으로 설정되어 있다는 점에 주목할 필요가 있다.

한편, Noe와 Schmitt(1986)의 모형에서는 다양한 태도 변인들의 시점을 고려하지 않았다는 한계가 있다. 통제소재, 기대 등의 변인들은 시점에 따라 변화할 수 있는 개념이며, 학습 동기의 경우 교육훈련 전 동기를 의미하는지, 특정 시점에 한정되지 않는 일반적 학습동기를 의미하는지 등이 명확하지 않다. 또한, 이 모형은 학습자의 태도적 요인에만 초점을 맞추어 교육훈련설계의 특성이 영향을 미치는 양상을 확인할 수 없다는 데 한계를 지닌다.

2) Baldwin과 Ford(1988)의 모형

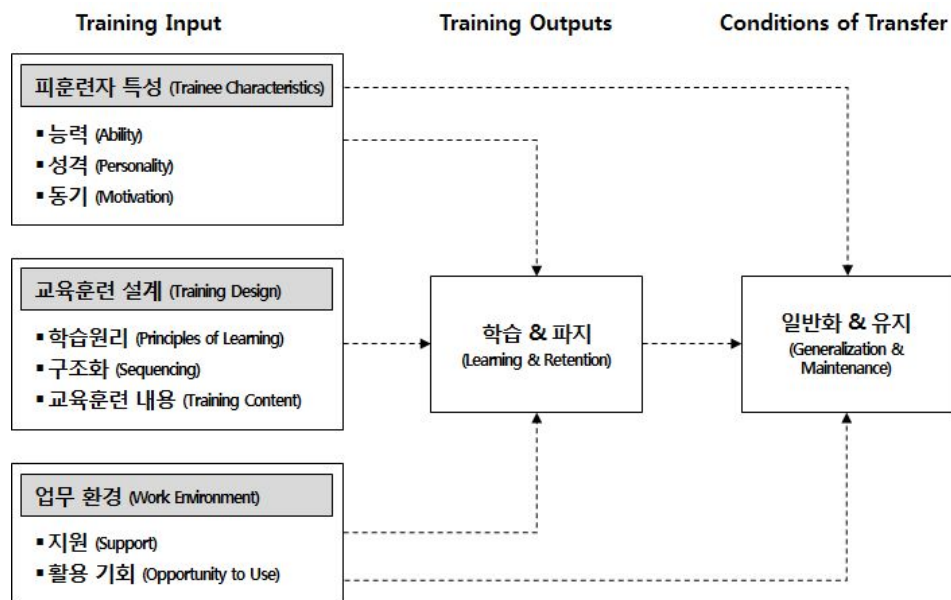
Baldwin과 Ford(1988)는 교육훈련 전이를 위한 다양한 연구가 진행되었지만, 소위 ‘전이 문제’라는 것이 지속되고 있다는 점에 근거하여, 전이 연구의 방향성을 제시하기 위한 연구를 수행한 바 있다. 이 연구의 첫 번째 목표는 교육훈련 전이에 영향을 미친다는 다양한 요인들의 유형을 구분할 수 있는 틀을 제공하는 것이었다. 이들이 제시한 모형은 다양한 변인들이 영향을 미치는 양상, 즉 전이 프로세스와 관련된 것은 아니었고, 영향 요인들을 구분하여 바라볼 수 있는 관점을 제공하는 것이었다.

Baldwin과 Ford(1988)는 교육훈련 전이가 일반화와 유지의 두 가지 상태를 가지는 것으로 보고 있으며, 교육훈련의 산출물을 학습이 일어난 정도와 프로그램이 종료된 이후 교육내용들이 파지된 정도로 보았다. 또한, 이에 영향을 미치는 변인들을 크게 피훈련자 특성, 교육훈련 설계, 업무환경의 세 가지 차원으로 구성하였다([그림 II-2] 참조).

이들은 영향요인의 각 차원에 포함되는 요소들의 예시를 통해 각 차원을 설명하고 있는데, 피훈련자 특성은 능력(ability), 기술(skill), 동기(motivation), 성격(personality) 등을 포함하는 개념으로, 교육훈련설계 요인은 주로 학습원리, 교육훈련 내용(material)의 조직화, 교육내용의 업무 관련성 등을 포함하는 개념으로, 마지막으로 업무환경 특성은 상사 또는 동료의 지원과 제재(constraints), 그리고 학습한 행동을 업무 현장에서 수행할 기회, 즉 전이기회를 포함하는 개념으로 보고 있다. 이들의 개념적 구분은 아직까지도 가장 영향력 있을 뿐 아니라, 다양한 연구에서 통용되고 있다는 점(Ford & Weissbein, 1977)에서 의의를 지닌다.

한편, 이들의 모형에서는 교육훈련 투입물(input)로 표현된 각종 전이 영향요인들 간 관계가 고려되지 않았다는 한계가 있다. 특히, 조직 내에서 특정 행동이 발생되기 위해서는 환경적 요인이 개인의 심리적 요인에 영향을 미치고 지속적인 심리적 변화의 과정을 거치게 되는데, 이 모형에서는 개인의 심리적 요인과 업무 환경적 요인이 결과변인에 개별적으로 영향을 미치는 것으로 설정하고 있다. 또한, 교육훈련 투입물의 유형을 기본단위로 결과변인과의 관계를 유추함으로서 다양한 영향변인들이 영향을 미치는 양상을 지나치게 단순화한 경

향이 있다. 예를 들어, 동기(motivation)라는 요인을 피훈련자 특성으로 분류하여 학습과 파지, 일반화와 유지 모두에 영향을 미치는 것으로 설정하였다. 그러나 다양한 동기 관련 변인 중 학습동기는 학습과 파지에 강력한 영향을, 전이동기는 일반화와 유지에 더욱 강력한 영향을 미치는 변인일 수 있다. 이러한 측면에서 이 모형은 구체적인 변인들이 영향을 미치는 양상을 확인할 수 없다는 한계가 있다.

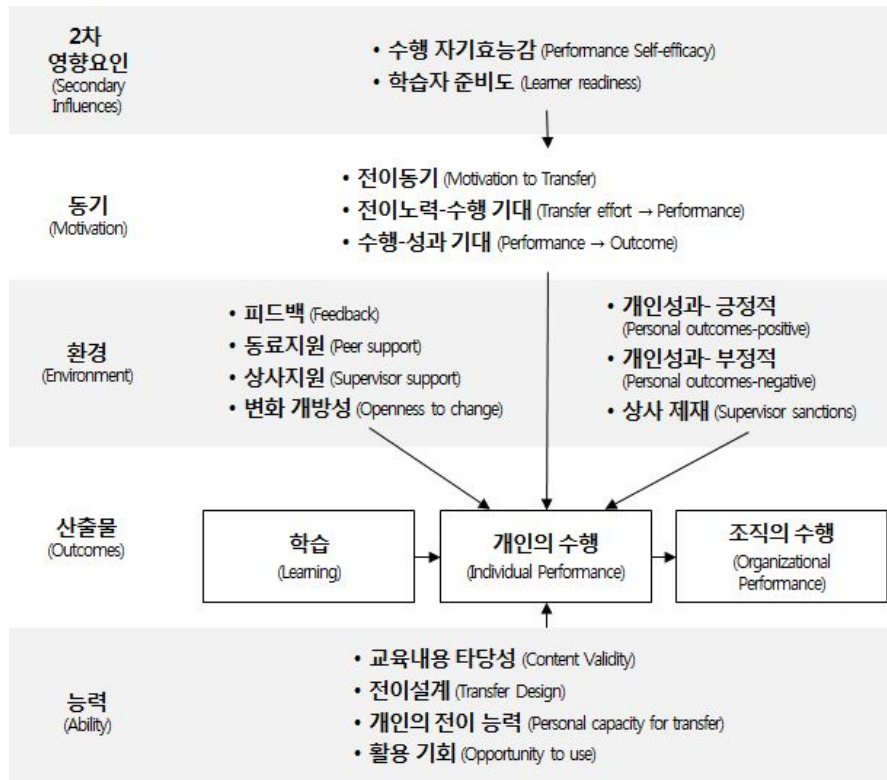


[그림 II-2] Baldwin과 Ford(1988)의 전이 프로세스 모형

출처: Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63-105.

3) Holton, Bates & Ruona(2000)의 모형

위에서 고찰한 모형(Noe & Schmitt, 1986; Baldwin & Ford, 1988) 외에도 교육훈련 전이를 설명하기 위한 다양한 모형들이 제안되었지만, 모두 개념적 모형이었다는 점에 한계가 있었다. Holton, Bates & Ruona(2000)는 실증적인 검증을 바탕으로 한 전이모형인 LTSI (learning transfer system inventory)를 개발하고, 다양한 조직에 1,616명의 교육훈련 참가자를 대상으로 이를 검증하였다. 이들은 대규모의 실증자료에 대한 확인적 요인분석을 통해 교육훈련 전이와 관련된 16개 요인을 발견하였고, 이차요인분석(second-order factor analysis)을 통해 풍토, 직무유용성, 보상이라는 3개 요인이 상위위계로 확인되었다는 결과를 제시하였다([그림 II-3] 참조).



[그림 II-3] Holton, Bates와 Ruona(2000)의 LTSTI 개념적 모형

출처: Holton, E. F. III, Bates, R. A., & Ruona, W. E. A. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. Human Resource Development quarterly, 11(4), 333-360.

LTSTI의 특징적인 측면은 측정 문항들이 각 요인들의 속성에 따라 두 가지 유형으로 구분되었다는 점인데, 특정 교육훈련에 특화된(specific) 요인과 비교적 일반적인(general) 요인이 그것이다. 이는 Locke와 Latham(2004)이 특정 행동에 대한 동기적 요인이 일반적인 것(general)과 상황특수한 것(situationally specific)으로 구분된다는 주장과도 일맥상통한 것이다. LTSTI의 16개 요인 중, 학습자 준비도, 전이동기, 긍정적 개인성과, 부정적 개인성과 등의 11개 요인은 전자로 구분되었고, 전이노력-수행기대, 수행-성과기대 등의 5개 요인은 후자로 구분되었다.

이 모형은 현재까지도 모형을 정립해 가는 과정에 있으며, 전이 과정에 영향을 미치는 요인들에 대한 포괄적 이해를 가능하도록 했다는 점에서 의의를 지니지만, 모형의 복잡성으로

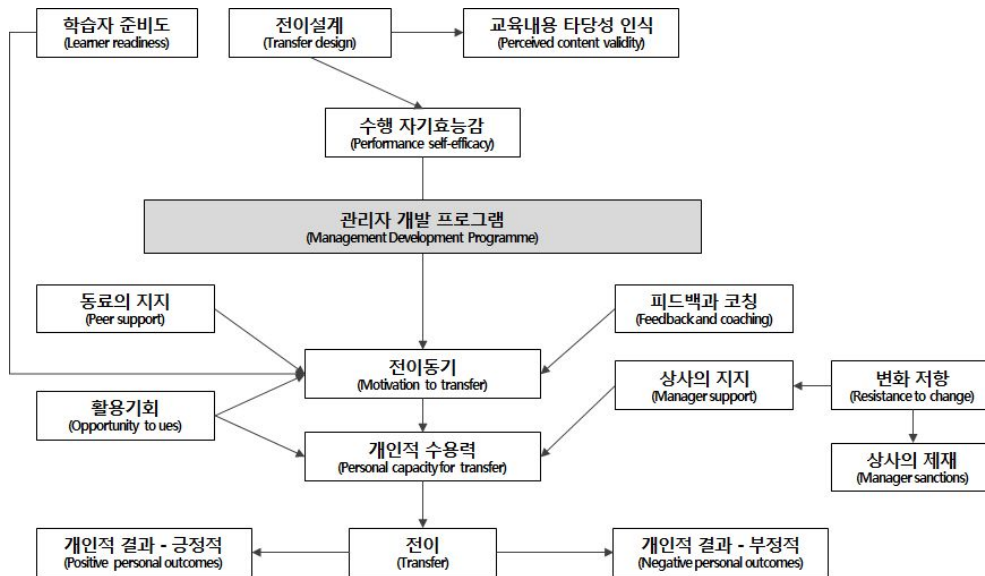
인해 실증 연구가 쉽지 않다는 단점을 가지며(이진화, 2009), Tracey와 Tews(2005)는 LTSI를 통해 구인화된 요인들의 문항을 상세하게 분석하는 과정에서, 다양한 문항에 대한 통계적 검증의 과정에서 논리적 오류를 보이고 있다는 점을 지적하기도 하였다.

4) Kirwan과 Birchall(2006)의 모형

Kirwan과 Birchall(2006)은 조직 내에서 관리자(management) 개발 프로그램에 대한 투자가 증대되고 있고, 그것의 중요한 관심이 교육훈련 전이에 있다는 점에 근거하여 관리자 개발 프로그램 참가자들을 대상으로 전이 모형을 검증하고 전이모형을 제시하였다. 이들은 앞서 소개한 Holton, Bates와 Ruona(2000)의 LTSI를 활용하여 아일랜드 공공의료서비스 관리자교육 프로그램 참가자들에게 조사를 실시하였으며, 각 영향요인들의 관계를 분석한 것을 바탕으로 기존 Holton의 모형과 일부 차별적인 모형을 제시하였다([그림 II-4] 참조).

이들이 제시한 모형에서는 다양한 변인들이 교육훈련 전이라는 구체적인 행동으로 발현됨에 있어서 ‘전이동기’와 ‘개인의 수용력’이 중요한 역할을 강조하고 있다. 특히, 전이동기는 수행 자기효능감, 학습자 준비도 등의 학습자특성 변인과 동료의지지, 활용기회, 피드백과 코칭 등 업무환경 변인들을 매개하는 것으로 설정하고 있으며, 전이설계, 교육내용 타당성 등 교육훈련설계 요인들 또한 수행자기효능감을 매개로 전이동기에 영향을 미치고 있다는 점을 미루어보아 전이동기의 역할이 강조되고 있다는 점을 확인할 수 있다.

Kirwan과 Birchall(2006)의 모형은 ‘관리자 개발 프로그램’에 초점을 맞춘 전이모형을 제시하였다는 점에서 본 연구에 의의를 지니지만, Holton의 LTSI의 변인들을 개별적인 단위로 분석하였기 때문에, 모형 내 각 변인들이 유형의 구분 없이 산발적으로 구성되어 있다. 또한, 이론적 검토를 통해 모형을 개발하고 검증하지 않고, 경험적인 자료 분석의 결과를 통해 모형을 구성하였기 때문에 일부 관계에 대한 의문이 제기된다. 예를 들어, LTSI에서 개인적 수용력의 개념이 학습한 내용을 적용하기 위해 변화시켜야 하는 것들에 대한 시간적, 자원적, 또는 정신적인 여력을 의미한다는 점에서 전이동기가 개인적 수용력에 영향을 미치는 관계에는 의문의 여지가 있다. 또한, LTSI에서 개인적 결과(긍정적/부정적)는 학습한 내용을 전이하였을 때, 혹은 전이를 하지 않았을 때 발생하는 결과에 대한 인식을 의미하며, 이는 전이의 선행요인으로 다루어지고 있다. 그러나 이 모형에서는 해당 변인에 대한 새로운 개념화의 과정을 거치지 않고 전이의 결과변인으로 다루었다는 점에 의문을 제기할 수 있다.

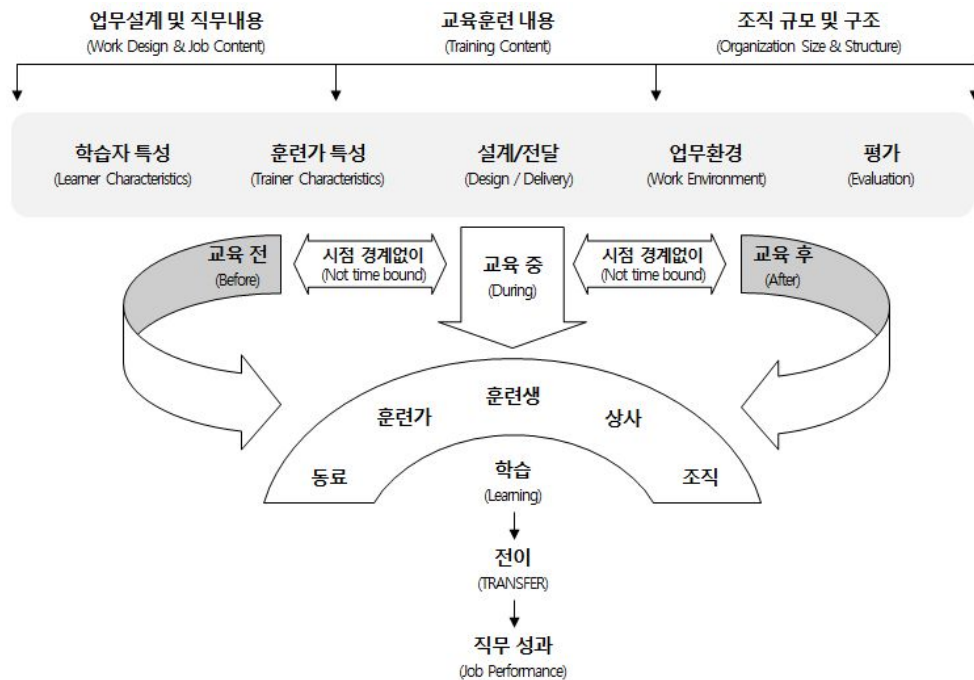


[그림 II-4] Kirwan과 Birchall(2006)의 교육훈련 전이 모형

출처: Kirwan, C., & Birchall, D. (2006). Transfer of learning from management development programmes: testing the Holton model. *International Journal of Training and Development*, 10(4), 252-268.

5) Burke & Hutchins(2008)의 모형

Burke와 Hutchins(2008)는 그간 전이 연구들을 통해 다양한 전이 영향요인, 전이 관련 이해관계자, 주요한 시점(전/중/후) 등의 개념들이 제시되었지만, 이것들을 모두 통합할 수 있는 통합 모형(unifying model)이 부재했다는 점에 착안하여, 지금까지의 전이 연구들을 통합하고, 확장시키기 위한 모형을 제안하였다([그림 II-5] 참조). 또한, 경험적 자료에 근거한 연구들이 많았지만, 연구의 대상에서 교육훈련 담당자가 배제되어 왔다는 점을 지적하며, ASTD(American Society of Training and Development)의 교육훈련 전문가들을 대상으로 자료를 수집하였다.



[그림 II-5] Burke와 Hutchins(2008)의 전이 모형

출처: Burke, L. A., & Hutchins, H. M. (2008). A study of best practices in training transfer and proposed model of transfer. Human Resource Development Quarterly, 19(2), 107-128.

이 모형의 특징적인 면은 첫째, 다양한 모형들을 통합했다는 점이다. 특히 앞서 제시된 Baldwin과 Ford(1988), Broad(2005), Laird, Naquin과 Holton(2003)이 제시한 개념들이 통합되었다. 두 번째로 이 모형은 이해관계자의 범위를 확장시켰는데, 기존 훈련가(trainer), 피훈련자(trainee), 상사의 세 유형으로 제시되던 개념에 동료(peer), 그리고 조직(organization)을 포함시켰다. 셋째, 교육훈련 전, 중, 후의 단계로 구분되던 전이전략의 시점을 통합하여 시간의 경계를 두지 않는 것으로 설정하였다. 이는 전이 문제(transfer problem)가 특정한 시점에서 발생한다고 보기 어렵다는 점에 근거하고 있는데, 그 예시로 직무보조물(job aids)의 경우, 교육훈련 전에 만들어지지만, 학습자들은 교육훈련 중, 또는 후에 이를 활용하게 된다는 점을 들고 있다. 마지막으로 전이 영향요인과 관련하여 기존, 학습자 특성, 교육훈련 설계 및 전달, 업무환경 요인에 추가로, 훈련가(trainer) 특성, 그리고 평가(evaluation)가 포함되어야 한다는 점을 주장하였다는데 의의를 지닌다.

한편, Burke와 Hutchins(2008)의 모형은 시점의 경계를 제외시킴으로서 HRD 담당자로서 각 시점에서 중요하게 고려해야하는 변인들을 확인할 수 없다는 제한점을 남겼다. 이들의

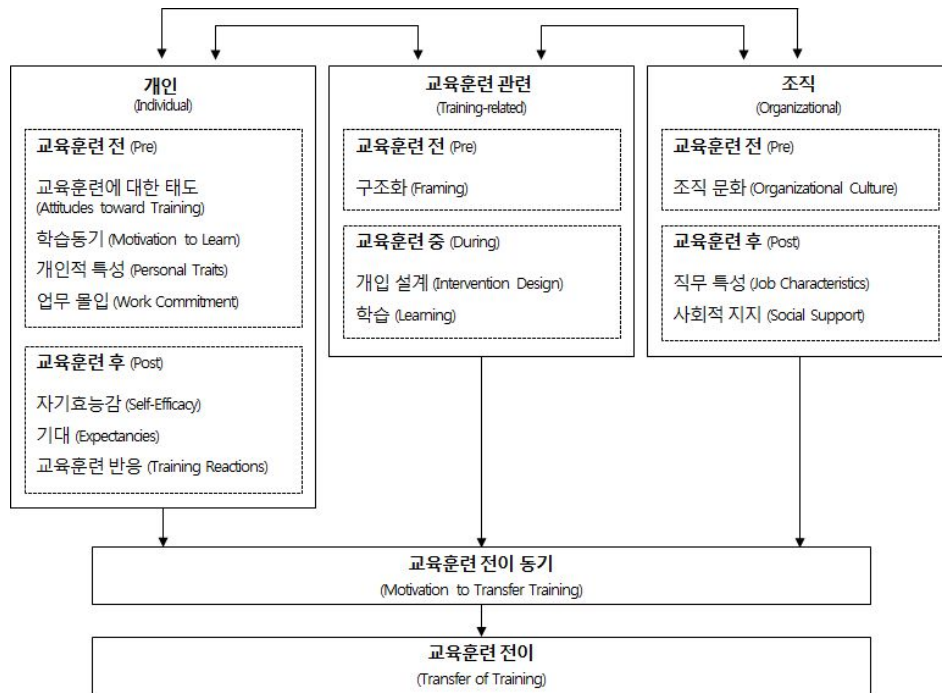
주장과 같이 전이 영향요인들이 특정 시점에 한정되어 전이에 영향을 미치는 것은 아니지만, 이를 구분하려는 시도는 전이가 발생하게 되는 구체적인 양상을 확인할 수 있게 한다. 또한, 이 모형에서는 학습, 전이, 직무성과 간 관계를 단순화하여 개념적으로 통합하였지만, 이들의 관계에는 학습자의 특성, 태도, 동기 뿐 아니라 업무환경 요인들이 다양한 양상으로 영향을 미치게 된다는 점이 반영되지 않았다는 한계를 지닌다.

6) Gegenfurtner 외(2009)의 모형

Gegenfurtner 외(2009)는 그간 많은 연구자들에 의해 ‘전이동기’(motivation to transfer)의 중요성이 강조되었지만, 이에 대한 통합적 고찰이 이루어지지 않았다는 점에 근거하여, 전이동기에 관련된 다양한 문헌을 고찰하고 교육훈련 전이동기의 통합모형(integrative model)을 제시하였다([그림 II-6] 참조).

Gegenfurtner 외(2009)의 모형에서는 개인적(individual), 교육훈련 관련(training-related), 조직적(organizational) 요인들이 존재하며, 각 변인들은 교육훈련 전, 중, 후에 따라 구분될 수 있다는 점이 선행연구에서의 전이 영향요인 구분과 유사하나, 전이동기가 모든 변인들을 매개하여 교육훈련 전이에 영향을 미친다고 설정한 점이 특징적이다. 추후 ‘전이의도’ 부분에서 언급되었지만, 이들은 ‘전이동기’의 중요성을 강조하고 그간 ‘전이동기’가 주목받지 못한 이유를 ‘동기적’(motivational) 측면에 초점을 두었기 때문이며, 감정적(emotional), 자율 실행의지적(volitional) 측면이 함께 고려되어야 한다는 점을 언급하기도 하였다.

한편, Gegenfurtner 외(2009)의 연구에서는 전이 영향요인들의 시점에 따른 구분을 제시하였으나, 전이동기의 시간적 흐름에 따른 변화를 표현되지 않았다는 점에 한계가 있다. 이 연구의 후반부에서는 전이동기가 가변적인(dynamic) 속성을 지닌다는 점을 통해 언급하였는데, 시간에 따라 전이동기 또한 변화할 수 있다는 가능성을 내포하고 있다. 또한, 이 모형에서는 모든 독립변인들을 시점에 따라 구분하였지만 ‘조직문화’나 ‘업무몰입’과 같은 변인들은 교육훈련 전 뿐 아니라 지속적으로 전이동기에 영향을 미칠 수 있는 변인이라는 점에서 변인의 속성을 구분하지 못하였다는 한계를 확인할 수 있다. 이러한 측면은 본 연구의 후반부에서 보다 구체적으로 다루어진다.



[그림 II-6] Gegenfurtner 외(2009)의 교육훈련 전이동기의 통합적 모형

출처: Gegenfurtner, A., veermans, K., Festner, D., & Gruber, H. (2009). Integrative literature review: Motivation to transfer training: An integrative literature review. Human Resource Development Review, 8(3), 403-423.

7) 교육훈련 전이 모형 종합

지금까지 교육훈련 전이를 통합적 관점에서 이해하고자 선행연구에서 제시한 전이 모형들을 살펴보았다. Noe와 Schmitt(1986), Baldwin과 Ford(1988), Holton, Bates와 Ruona(2000), Burke와 Hutchins(2008), Gegenfurtner 외(2009)의 다섯 가지 모형들을 통해 전이 연구의 다음과 같은 측면들을 확인할 수 있다.

먼저, 교육훈련 전이 모형에서 전이동기는 지속적으로 중요하게 다루어져 왔지만, 최근에 들어 동기적 과정(motivational process)과 관련한 새로운 이슈가 제기되고 있다. Noe와 Schmitt(1986)의 모형에서는 전이동기가 환경적 요인들의 영향을 받아 학습과 전이를 조절하는 변인으로 포함되어 있었고, Holton, Bates와 Ruona(2000)의 모형에서는 수행 자기효능감, 학습자 준비도와 같은 학습자의 특성들이 개인의 수행으로 연결되는 통로, 즉 매개의 역할로 포함되어 있었지만, 환경적 요소들과는 다른 차원으로 여겨졌다. 이들은 전이동기를 교

육훈련 직후에 일시적으로 형성되는 태도로 보았다고 판단할 수 있다. 한편, Gegenfurtner 외(2009)의 모형에서는 전이동기가 교육훈련 전이를 설명하는 데 있어 가장 중요한 변인으로 다루어진다. 이들은 전이동기의 영역을 동기부여적(motivational) 요소 뿐 아니라, 감정적(emotional), 자율 실행의지적(volitional) 측면까지 확장해야 한다는 점을 강조하고 있다.

둘째, Baldwin과 Ford(1988)의 모형에서 구분한 전이 영향요인의 유형(학습자특성, 교육훈련설계, 업무환경)은 현재까지 지배적인 유형으로 활용되고 있다. 이는 Ford와 Weissbein(1997)이 Baldwin과 Ford의 세 가지 유형이 아직까지 가장 영향력 있는 개념적 모형으로 통용되고 있다고 언급한 내용과도 일치하는 맥락이다. Gegenfurtner 외(2009)의 모형에서는 일부 명칭을 수정하였지만, Baldwin과 Ford의 3개 유형에서 크게 벗어나지 않고 있다. 한편, Burke와 Hutchins(2008)의 모형에서는 Baldwin과 Ford가 제시한 유형에 훈련가 특성(trainer characteristics), 평가(evaluation)를 포함시키고 있지만, 아직까지는 개념적인 제안에 그치고 있다.

셋째, 교육훈련 전, 중, 후의 시점 별 전이 영향요인들을 구분하는 것과 구분하지 않으려는 경향이 공존하고 있다. Burke와 Hutchins(2008)는 영향요인들의 시점을 구분하는 것의 모호성을 지적하며 시점에 관계없이 영향을 미치는 모형을 제시하였지만, Gegenfurtner 외(2009)는 Broad와 Newstrom(1992)이 제안한 시점 구분을 받아들이고 있다. 한편, 전자가 지적한 시점 구분의 모호성은 교육훈련 전이에 영향을 미치게 되는 시점과 관련된 것이었는데, 이는 중요한 결과변인을 교육훈련 전이로만 바라보았기 때문으로 판단된다. 교육훈련의 산출물을 전이에 대한 열망(전이동기)으로 보고, 전이동기가 교육훈련 전부터 형성되어 지속적으로 변화하는 개념으로 설정한다면, 각 시점의 영향변인들이 각 시점의 전이동기에 영향을 미치는 양상을 확인할 수 있다.

넷째, 각 모형에 포함된 전이 영향요인들의 속성이 혼재되어 있었다. Baldwin과 Ford(1988)의 모형에서 업무환경은 지원(support)과 활용기회(opportunity to use)로 구성되었는데, 지원에 대한 인식이 ‘조직이 일반적으로 교육훈련에 대해 어떻게 지원하는가?’에 대한 일반적 인식과 ‘특정 교육훈련에 대해 어떻게 지원했는가?’의 상황특수적 인식을 의미하는지에 대해 명확히 소명하지 않는다. 이러한 속성에 따라 서로 다른 변인이 될 뿐 아니라, 결과변인에 영향을 미치는 양상이 달라지기 때문에 이를 명확히 할 필요가 있다. Holton, Bates와 Ruona(2000)의 모형에서는 이러한 속성을 구분하여 특정 교육훈련에 특화된(specific) 요인과 비교적 일반적인(general) 요인으로 구분하고 있었다. 이러한 분류에 의하면, Gegenfurtner 외(2009)의 모형의 조직특성 중 ‘조직 문화’ 요인은 후자에 해당한다고 볼 수 있으며, 교육훈련 전에만 영향을 미치는 것이 아니라 교육훈련 전, 중, 후에 걸쳐 지속적으로 전이동기, 혹은 전이에 영향을 미치는 변인이 된다.

3. 전이의도

가. 전이동기

전이동기(motivation to transfer)는 교육훈련 전이를 설명하는 중요한 변인 중 하나로 다루어져 왔으며, 많은 연구자들이 교육훈련 전이 과정에 있어서 필수적인 요소라고 언급하기도 하였다(Baldwin & Ford, 1988; Burke & Hutchins, 2007, Gegenfurtner et al, 2009). 이와 관련하여 Latham(2007)은 “개인의 능력을 향상시키기 위한 방법으로서 조직이 투자한 시간, 돈, 자원들이 낭비로 전락하는 순간은, 교육훈련에 참가한 학습자들이 교육훈련을 통해 학습한 내용을 일터에서 적용하지 않기로 마음 먹은 순간이다.”(p.3)라고 표현하기도 하였고, Rowold(2007)는 학습자들이 각자의 업무환경에 돌아갔을 때 교육훈련의 내용을 적용하고자 동기화되어 있기만 한다면, 교육훈련 참여는 추후 직무성과 향상으로 실현될 것이라는 점을 강조하기도 하였다. 앞서 살펴본 모형들에서도 교육훈련 전이의 직전에서 전이 영향요인과 교육훈련 전이의 관계를 조절하거나 매개하는 역할로 설정되었다는 측면도 이와 맥락을 같이 한다.

특히, 전이동기는 다양한 교육훈련의 내용적 분류와 유형 중 개방형(open) 스킬에 대한 교육에서 더욱 중요한 역할을 수행하게 된다. Yelon과 Ford(1999)는 교육훈련에서 다루어지는 교육내용의 유형을 폐쇄형(closed) 스킬과 개방형(open) 스킬로 구분하였는데, 폐쇄형 스킬은 학습되어야 할 기술의 절차가 비교적 명확하며 주로 심동적 기술에 초점을 맞추고 있는데 반해, 개방형 스킬은 대인관계나 리더십 교육과 같이 일반적인 원칙, 개념, 원리 등을 포함하고 있는 것으로 설명하였다. 개방형 스킬의 경우에는 학습한 내용을 적용할 수 있는 상황, 절차, 방법이 명시적이지 않기 때문에, 학습한 내용을 적용하는데 있어 학습자의 자율성과 유연성이 중요한 역할을 하게 된다. 즉, 개방형 스킬의 경우 학습자들은 교육훈련 내용을 적용하는데 있어 더 많은 선택권을 지니게 되므로, 학습자의 전이를 위한 열망의 수준에 따라 업무 환경에서 교육훈련 내용을 적용하기 위한 기회를 스스로 찾게 되어 교육훈련 전이의 수준이 향상될 가능성이 높다(Baldwin, Ford & Blume, 2009).

개방형 스킬에서 전이동기의 중요성과 관련하여 Blume 외(2010)는 그들의 메타연구에서 개방형 스킬과 폐쇄형 스킬 교육훈련 프로그램에서 다양한 선행변인들이 교육훈련 전이에 영향을 미치는 차별적인 양상을 검증하였는데, 개방형 스킬 교육프로그램으로는 주로 리더십 교육이나 대인관계기술 교육이 포함되었다. 연구 결과 인지적 능력(cognitive ability)은 폐쇄형 스킬에서 비교적 강력한 영향력($p=.41$)을 보인 것과는 대조적으로 개방형 스킬에서

는 부적인 영향력($p=-.14$)을 보였다. 또한, 동기(motivation) 요인은 폐쇄형 스킬에 비해 개방형 스킬에서 더욱 강한 영향력을 가지는 것으로 나타났으며, 이는 교육훈련 전/후 자기효능감에서도 유사한 양상을 보였다. 이는 개방형 스킬 교육훈련, 특히 리더십 교육이나 대인관계기술 교육에서 학습자의 인지적 능력보다는 전이에 대한 효능감과 동기가 더욱 중요한 역할을 한다는 점을 입증하는 결과이다.

Noe(1986)에 의하면 전이동기는 교육훈련을 통해 학습한 내용을 업무 현장에 적용하려는 학습자 또는 피훈련자의 열망(desire)으로 정의되고 있다. 이러한 정의는 지금까지도 전이동기의 개념에 주요한 영향을 미치고 있으며, 다양한 연구에서 인용되어 사용되고 있다. 그 예시로, Yamnill과 McLean(2005)은 전이동기를 기업교육 프로그램에서 학습된 지식과 기술을 직무현장에서 사용하려는 기업교육 참가자의 바람으로 정의한 바 있고, Seyler, Holton, Bates, Burnett과 Carvalho(1998)는 교육훈련을 통해 학습한 기술과 지식을 실제 업무 현장에서 이용하려는 의도된 노력으로 정의하여, Noe가 제시한 정의의 맥락과 크게 다르지 않다. 이와 같은 정의들은 열망, 바람, 노력 등으로 곧 학습자의 의지적 측면을 강조하고 있다고 볼 수 있다.

한편, 학습자의 전이에 대한 열망으로 정의된 전이동기가 측정되는 양상을 확인해보면, 단순히 열망 그 자체에만 초점을 두고 있는 것은 아니다. 많은 연구들에서 전이동기를 개념화하는데 있어 Vroom(1964)이 제시한 기대이론(expectancy theory)을 도입하고 있는데 (Gegenfurtner et al., 2009), Noe(1986)의 연구에서 측정한 전이동기의 문항 중 ‘이번 교육훈련에서 배운 스킬을 활용한다면 나의 업무성과는 향상될 것이다.’와 같은 문항이 그 구체적인 증거라고 볼 수 있다. 이 문항은 수행(performance)이 성과(outcome)로 이어질 것이라는 수행-성과기대를 의미하는 문항이다. 또한, Liebermann과 Hoffmann(2008)의 연구에서는 전이동기를 측정하기 위한 문항에 전이에 대한 의도(intention) 뿐 아니라, ‘교육훈련 내용을 활용함으로써 업무가 얼마나 쉬워질 것인지’, 또는 ‘업무능력이 얼마나 향상될 것인지’, 즉 기대와 관련된 인식을 포함시키고 있다. 이는 다양한 기대 요인들이 높은 수준이면, 전이에 대한 열망이 높을 것이라는 가정, 즉 기대와 열망의 선형적 관계를 가정하고 있는 것이다.

위와 같은 양상은 다양한 연구들에서 나타나고 있는데, Gegenfurtner 외(2009)는 전이동기와 관련된 연구들에서 측정한 문항들을 종합하여 제시한 바 있다. 이 문항들을 구체적으로 확인해보면, 학습자의 전이에 대한 열망과 의지 뿐 아니라, 자기효능감(예를 들어, Tai(2006)의 ‘나는 교육훈련 프로그램을 통해 습득한 기술, 역량, 지식을 나의 업무에 적용할 수 있다.’), 정서/감정적 상태(예를 들어, Bates(2001)의 ‘나는 새롭게 학습한 내용을 적용하

는 것에 흥미로움을 느낀다.’), 유용성에 대한 인식(예를 들어, Leitt(2006)의 ‘내가 교육훈련을 통해 습득한 지식과 기술을 활용하면 나의 업무 수행이 향상될 것이라고 믿는다.’), 자율적 실행에 대한 의지(예를 들어, Machin(2003)의 ‘나는 내가 학습한 기술을 활용하기 위한 기회를 스스로 찾을 것이다.’)의 개념을 모두 포함하고 있다(<표 II-5> 참조).

<표 II-5> 선행연구의 전이동기 측정문항 분류

관련 개념	예시 문항
열망/의지	<ul style="list-style-type: none"> ■ 나는 이번 교과목을 통해 학습한 것을 매일 매일의 운전에 적용할 의도가 있다. (Bell, 2007) ■ 나는 내가 학습한 것들을 직무에 적용할 계획이다. (Bates, 2001) ■ 업무 현장에서 나는 새로운 지식을 적용하는 것에 의욕을 가지고 있다. (Egan, 2004) ■ 나는 교육훈련을 통해 학습한 내용을 나의 일상 업무에 적용하는 것에 매우 의욕을 느낀다. (Rowold, 2007) ■ 나는 내가 학습한 내용을 업무에 적용할 계획이다. (Seyler, 1998) ■ 나는 이번 프로그램에서 습득한 지식과 기술을 업무에 적용하려고 한다. (Tai, 2006)
자기효능감	<ul style="list-style-type: none"> ■ 나는 이번 교육프로그램을 통해 습득한 지식과 기술을 나의 업무에 적용할 수 있다. (Tai, 2006) ■ 나는 교육훈련을 통해 학습한 지식과 기술을 업무에 적용할 수 있다. (Leitt, 2006)
정서/감정적 상태	<ul style="list-style-type: none"> ■ 나는 내가 학습한 내용을 활용하는 것에 흥미로움을 느낀다. (Bates, 2001) ■ 나는 새롭게 학습한 내용을 업무에 적용할 것을 생각하면 흥분된다. (Kirwan, 2006) ■ 나는 내가 학습한 것을 나의 업무에 적용하는 것에 몰입되어 있는 것을 느낀다. (Warr, 1999)
유용성/기대 인식	<ul style="list-style-type: none"> ■ 나는 교육훈련을 통해 나의 직무를 더욱 잘 수행할 수 있을 거라 믿는다. (Bates, 2000) ■ 적극적 커뮤니케이션 세션을 통해 학습한 기술은 일상 생활에서 발생하는 문제들을 해결하는데 유용하게 활용될 것이다. (Burke, 1997) ■ 교육훈련을 통해 습득한 기술을 활용한다면 나의 직무 성과는 향상될 것이라고 믿는다. (Chiaburu, 2008) ■ 내가 교육훈련을 통해 습득한 지식과 기술을 활용하면 나의 업무 수행이 향상될 것이라고 믿는다. (Leitt, 2006) ■ 나는 교육훈련이 나의 현재 업무를 더 잘 수행할 수 있도록 도울 거라 믿는다. (Seyler, 1998)
자율적 실행 의지	<ul style="list-style-type: none"> ■ 나는 내가 학습한 기술을 활용하기 위한 기회를 스스로 찾을 것이다. (Machin, 2003) ■ 나는 업무 중 교육훈련을 통해 학습한 내용을 활용할 수 있는 가능성이 있을 때마다 학습한 내용을 활용한다. (Devos, 2007)

주1) Gegenfurtner 외(2009)의 연구에서 제시한 문항을 유사한 개념에 따라 분류하였음

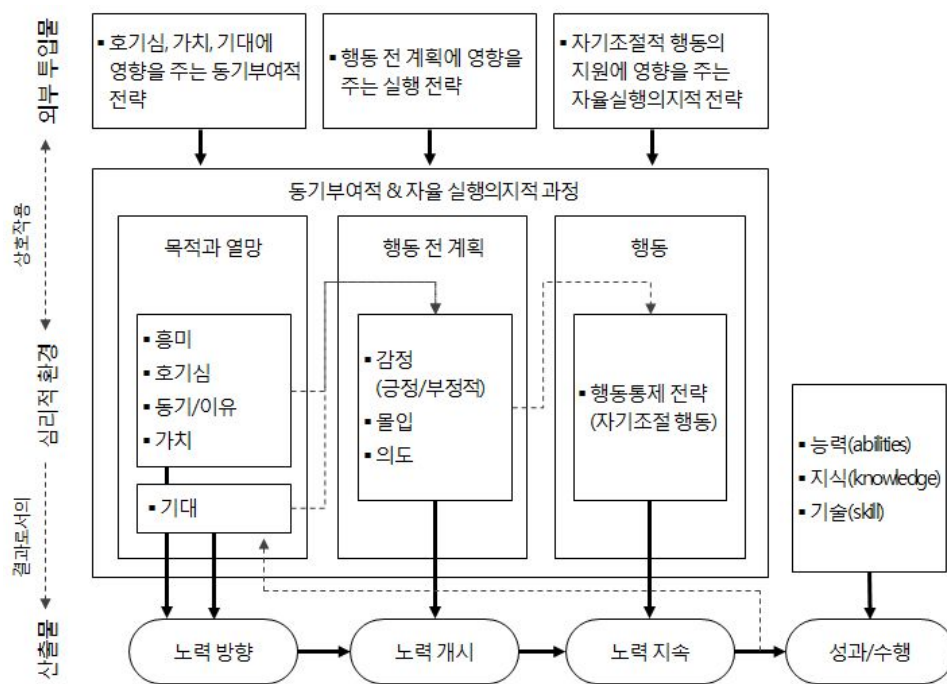
주2) 각 예시문항 뒤의 괄호 안에는 해당 문항을 활용한 연구물의 1저자만을 기록하였음

이러한 양상은 비단 전이동기에서만 나타나는 것이 아니라, ‘동기’가 지니는 다차원적 속성에 기인하는 것으로 판단된다. 이와 관련하여, Gegenfurtner 외(2009)는 동기가 “사회과학에서 연구하는 것들 중 가장 복잡한 개념 중 하나”(p.416)라고 표현하기도 하며, 동기의 개념에는 내재적 동기와 외재적 동기, 의식적 목적의도와 무의식적 실행의도, 기대, 수단성, 유인가, 다양한 동기적 조절과 사고방식 등 다양한 개념들이 포함되어 있다고 언급하였다. 또한, Locke와 Latham(2004)에 의하면 동기란 어떤 행동을 촉진하는 내적 요소와 행동의 유인책으로 작용하는 외부적 요소로서 특정 행동을 하게 되는 동인을 모두 포함한다. 따라서 동기 이론에서는 특정 행동을 촉발하는 동인을 설명하기 위한 이론들을 제시하는데, 주체자의 내적 특성에 초점을 맞춘 성격(personality)이론, 주체자의 심리적 과정에 초점을 맞춘 기대(expectancy)이론, 조직 및 사회적 환경에 초점을 맞춘 목표설정(goal-setting) 및 사회인지(social-cognitive)이론 등이 포함되어 있는 개념이기도 하다.

동기와 관련된 다양한 이론들을 정리한 Heckhausen과 Gollwitzer(1987)는 동기와 관련된 연구가 1900년대 초기에는 ‘사람들은 그들이 가지고 있는 의도를 어떻게 실행에 옮기게 되는가?’에 초점을 두고 있었으나, 1900년대 후반에는 ‘특정한 선택이나 결정을 내리게 된 조건과 과정은 무엇인가?’에 초점을 두었다고 정리한 바 있다. 이들은 전자를 의사결정후 단계(post-decisional phase)에서 이루어지는 심리적 과정으로서 자율적 실행에 대한 의지적인(volitional) 마음상태로 표현하였고, 후자를 의사결정 전 단계(pre-decisional phase)에서의 동기부여적(motivational) 마음상태로 구분하였으며, 후자를 대표하는 이론이 Vroom(1964)의 기대이론이라는 점을 언급하기도 하였다. 또한, 그들은 전자와 후자에서 작용하는 심리적인 양상은 다르게 나타나는데, 이를 구분하여 바라보지 않았기 때문에 동기 연구에 모호함이 지속되었다고 주장하였다.

다양한 동기 관련 이론들을 통합한 Keller(2008)의 연구에서도 동기에 대한 연구는 ‘의지(will)’와 ‘자율적 실행의지(volition)’의 두 가지 차원으로 구분할 수 있다고 언급하였으며, 이는 Heckhausen과 Gollwitzer(1987)의 구분과 유사한 맥락을 갖는다. Keller에 의하면, 전자는 개인의 열망을 만족시키고 목표를 성취하는데 필요한 힘(power)에 대한 믿음을 의미하며, 후자는 의도(intention)를 실행으로 전환하는 과정과 관련된 것으로 표현하였다. 한편, 그는 기존 동기 관련 연구들이 지나치게 ‘개인이 특정한 목표를 설정하게 되는 이유와 과정이 무엇인지’에 초점을 두고 있다고 언급하며, 기대이론은 동기이론에서 큰 영향력을 발휘하고 있지만, 이 이론은 ‘사람들이 어떻게 초기 목적의도(goal intention)을 유지하게 하는지’, ‘실제 행동으로 발현시키는 것은 무엇인지’에 대해 설명하기에 한계가 있다는 점을 지적하였다.

Keller(2008)는 기존에 본인이 구축한 동기의 거시(macro)모형에 자율 실행의지(volition)의 개념을 추가하여 통합 모형을 제시한 바 있는데([그림 II-7] 참조), 이 중 특정 행동이 발생하기 위해서는 ‘동기부여적/자율 실행의지적 과정’(motivational & volitional processing)을 거치게 되며, 그 과정은 ①목적과 열망 단계, ②행동 전 계획 단계, ③행동 단계로 구분된다는 점을 표현하였다. 각 단계의 결과물(output)은 ‘노력의 방향성’(effort direction), ‘노력 개시’(effort initiation), ‘노력 지속’(effort persistence)으로 각각 나타나게 된다. 앞서 Heckhausen과 Gollwitzer(1987)의 구분에 의하면, 이들의 모형에서 첫 번째 단계는 의사결정 전의 동기부여적 단계이고, 나머지 두 번째와 세 번째 단계는 의사결정 후의 자율 실행의지적 단계에 해당한다.



[그림 II-7] Keller(2008)의 동기, 자율 실행의지 통합모형

주) Keller(2008)가 제안한 모형 중 동기적 과정과 관련된 부분만을 발췌하였음

Keller(2008)의 통합모형을 전이동기에 비추어보면, 개인은 본인의 흥미, 호기심, 동기, 가치 등의 개인적 특성과 노력을 통해 본인이 원하는 결과를 얻을 수 있을 것이라는 기대에 대한 고려(심리적인 과정)를 통해 전이 여부를 결정(노력 방향)하게 되고, 교육훈련 전이에 대한 감정, 몰입, 또는 의도와 같은 심리적 상태에 따라 현업에서 학습한 내용을 적용하기

시작(노력 개시)한다. 교육훈련 전이를 개시한 이후에는 스스로의 행동통제 전략과 같은 심리적인 과정을 통해 다양한 장애요인들을 극복하며 지속적으로 교육훈련 전이를 위한 노력을 기울이고(노력 지속), 이를 통해 성공적인 수준의 교육훈련 전이를 달성(성파/수행)하게 된다.

교육훈련 전이와 관련된 동기적인 과정, 즉 전이동기는 위와 같이 복잡한 심리적 과정과 그 결과로서의 행동의 과정임에도 불구하고, 지금까지의 연구에서는 전이동기를 연구의 초점에 따라 다양하게 구인화하여 개념적 모호성을 초래하였다. Gegenfurtner 외(2009)는 전이 관련 변인들과의 영향 관계를 검증한 연구들에서 서로 다른 결과를 보고하고 있는 것의 원인으로 다차원적 속성을 고려하지 않은 점을 지적하며, 전이동기는 동기부여적(motivational), 정서/감정적(affective/emotional), 자율 실행의지적(volitional) 측면을 모두 포함하고 있다는 점을 언급하였다.

Gegenfurtner 외(2009)의 연구에서는 각 측면이 무엇을 의미하는지에 대해 구체적으로 설명하지 않았지만, 위에서 확인한 바에 의하면 먼저, 동기부여적(motivational) 측면은 목표를 설정하기 위한 내적 과정에 초점을 둔 것으로 ‘왜 그러한 목표를 설정하게 되었는가?’에 대한 답을 얻기 위한 부분이다. 전이의 상황에 비추어보면 교육훈련 전이에 대한 열망과 의지가 생성되는 계기와 관련된 것으로 노력-수행 기대, 수행-결과 기대, 전이기대, 전이효능감, 유용성 인식(perceived utility)의 변인이 직접적인 관련성을 지닌다. 다음으로 정서/감정적(affective/emotional) 측면은 개인이 설정한 목표에 대한 열망과 의지의 수준으로 ‘목표에 대한 열망, 몰입, 감정은 어떠한 수준인가?’에 초점을 맞추고 있다고 볼 수 있다. 이는 앞서 언급한 전이동기의 개념적 정의와 가장 직접적인 관련성을 지니는 측면으로 전이의도, 전이동기와 같은 개념이 대표적인 변인이 된다. 마지막으로, 자율 실행의지적(volitional) 측면은 목표 실현을 위한 실행적 의지와 내적 과정에 초점을 두고 있는 것으로 ‘어떠한 심리적 과정을 통해 목표를 실행에 옮기게 되는가?’의 질문을 해결하고자 하는 연구 영역이다. 교육훈련 전이 상황에서는 전이 성공을 위한 실행의지 및 의도 뿐 아니라, 실행을 위한 자기조절 전략 등의 개념을 포함하고 있다(<표 II-6> 참조).

<표 II-6> 동기 연구의 동기부여적, 정서/감정적, 자율 실행의지적 측면의 구분

구분	동기부여적 (motivational)	정서/감정적 (affective/emotional)	자율 실행의지적 (volitional)
초점	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 목표(goal)를 설정하기 위한 내적 과정 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 목표에 대한 열망/의지 수준 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 목표의 실현을 위한 실행적 의지와 내적 과정
주요 질문	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 왜 그러한 목표를 설정하게 되었는가? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 목표에 대한 열망, 몰입, 감정은 어떠한 수준인가? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 어떠한 심리적 과정을 통해 목표를 실행에 옮기게 되는가?
전이 상황	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 교육훈련 전이를 결정하게 되는 계기 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 교육훈련 전이에 대한 열망 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 교육훈련 전이 성공을 위한 실행 의지와 전략
관련 변인명	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 노력-수행 기대 ▪ 수행-결과 기대 ▪ 전이기대 ▪ 전이효능감 ▪ 유용성 인식 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 전이의도 ▪ 전이동기 (열망, 감정, 몰입에 초점) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 전이실행의도 ▪ 전이노력 ▪ 자기조절

주) Gegenfurtner 외(2009)의 연구를 참고하여 연구자가 재구성하였음

위에서 언급한 바와 같이 전이동기의 연구에서는 변인이 지니는 다차원적 속성을 구분하지 않은 채, 전이동기라는 하나의 구인으로만 연구하였다. 특히 동기 관련 연구를 종합한 결과 동기는 동기부여적, 정서/감정적, 자율 실행의지적 측면을 모두 포함하고 있었는데, 기존에 전이동기의 개념은 Vroom(1964)의 기대이론에 기반을 두어 동기부여적 측면을 강조해왔다. 그러나 전이동기는 ‘교육훈련을 통해 학습한 것을 업무 현장에 적용하고자 하는 열망과 의지’라는 개념으로 정의되었다는 점에서(Noe, 1986), 정서/감정적 측면에 초점을 맞추는 것이 개념적 정의와 측정의 괴리를 좁히는 시작점이 된다. 이는 Gegenfurtner 외(2009)가 동기 연구에서 동기부여적 측면이 지나치게 강조되어 왔다는 점을 지적하며 목적 달성을 위한 의지(willingness)를 확인하는 것이 전이동기 연구의 중요한 기점이 될 것이라는 점을 지적한 것과 맥을 같이 한다.

나. 전이의도의 개념과 측정

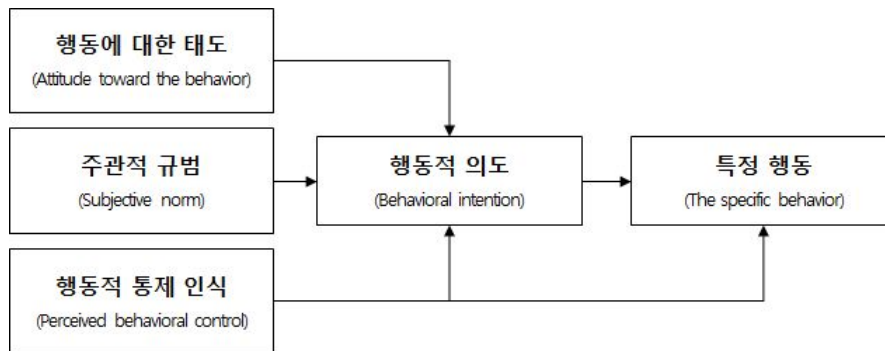
위에서 논의한 바와 같이, 전이동기와 관련된 연구는 지속적으로 이루어져 왔지만, 전이동기는 전이에 대한 ‘열망’에만 초점을 맞추지는 않고 있었다. 여기서는 동기(motivation)가 지니는 다차원적 속성 중 열망에 초점을 맞추기 위한 개념으로서의 ‘의도’(intention)에 대해 고찰하고, 교육훈련 전이과정에서 발현되는 의도인 ‘전이의도’의 개념과 측정에 대해 확인한다.

1) 의도

의도(intention)란 국어사전에서는 ‘무엇을 하고자 하는 생각이나 계획, 또는 무엇을 하려고 꾀함’으로 정의된다. 즉, 어떠한 사람이 “나는 어떤 행동을 할 의도가 없어.”라고 말한다면, 그 사람은 그 행동을 하지 않을 것임을 강조하는 것이 된다. 의도라는 용어는 주로 소비자행동과 관련된 학문에서 주요한 변인으로 사용되고 있으며, 상품에 대한 구매의도, 관광지에 대한 방문의도 등에 관한 연구에서 다루어지고 있다. 경영학, 교육학 등에서는 이직의도라는 변인을 통해 소개된 바 있고 지난 30년 동안 지속적으로 연구되어 왔으나(Trevor, 2001), 이직의도에서도 의도라는 용어에 대해서 심층적으로 다루고 있지 않으며, 주로 이직에 대한 개인의 의지로 간단하게 다루고 있다(Egan, Yang & Bartlett, 2004, p.280).

학술적인 관점에서 의도란 “주어진 행동을 수행하려는 개인의 의지(willingness)에 대한 인지적 반영으로 정의되며, 행동에 대한 즉각적인 선행조건이면서 계획될 수 있는 것으로 가정한다”(Al-Eisa, Furayyan & Alhemoud, 2009, p.1224). 이와 같은 의도의 학술적 정의는 인간의 행동을 설명하는 주요한 이론인 ‘계획행동이론’(Ajzen, 1991)과 ‘행동단계모형’(Heckhausen & Gollwitzer, 1987)에서 잘 다루어지고 있다.

먼저, Ajzen(1991)의 ‘계획행동이론(Theory of Planned Behavior, TPB)’은 최근 의도 관련 연구에서 가장 대표적으로 활용되고 있는 이론이다([그림 II-8] 참조). 이는 특정 행동을 수행함에 있어서 행위의 주체가 가지고 있는 의도를 확인하는 이론으로서, 행동에 대한 태도, 주관적 규범, 지각된 행동 통제력이라는 세 가지 핵심 변수들을 토대로 행위 주체의 행동의도를 예측할 수 있다고 본다. 특히, 의도를 태도적 요인으로부터 분리시키고, 이것이 실제 행위에 가장 근접한 심적 상태라고 강조한다. 계획행동이론은 다양한 영역의 연구에서 빈번하게 활용되고 있으며, 실제 행동이 이루어지기까지의 양상을 설명하는데 있어 유용한 통찰을 제공한 것으로 평가되고 있다(Davis, Ajzen, Saunders & Williams. 2002).



[그림 II-8] Ajzen(1991)의 계획행동이론(TPB) 모형

출처: Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211.

위에서 언급한 바와 같이 계획행동이론에서는 행위의 주체가 특정 행동을 수행하기 전에 행동적 의도(behavioral intention)를 형성하게 되며, 그것을 행동에 가장 근접한(proximal) 요소로 본다. 행동적 의도에는 행동에 대한 태도(attitude toward the behavior), 주관적 규범(subjective norm), 행동적 통제 인식(perceived behavioral control)의 세 가지 요인들이 영향을 미치게 된다.

‘행동에 대한 태도’는 행동에 대해 가지는 호의적/비호의적 반응으로서, 일관성을 가지는 학습경향을 의미하고, ‘주관적 규범’은 가족, 친구 등과 같이 주변에서 영향력을 발휘하는 집단들이 행위의 주체가 수행하는 특정 행위에 대해 어떠한 생각을 가지고 있는지에 대한 것으로 개인이 느끼는 사회적 압력이나 사회규범을 지칭한다. 마지막으로 ‘행동적 통제 인식’은 실제 행동을 수행함에 있어 개인이 얼마나 통제력을 가지고 있는지에 대한 인식으로 지각된 용이성이나 어려움 정도에 대한 개인의 주관적 판단의 지각 정도를 의미한다(Ajzen, 1991). 즉, 계획행동이론은 행동에 대한 본인의 태도, 주변의 인식, 행동에 대한 용이성에 대한 인식이 특정 행동을 할 것인지, 하지 않을 것인지에 대한 의도(intention)를 형성하게 되고, 그것이 곧 행동으로 발현된다고 주장하며, 의도가 행동을 예측하는데 중요한 요인이 된다는 점을 강조한다.

한편, 앞서 언급한 Heckhausen과 Gollwitzer(1987)의 ‘행동단계모형(The model of action phases)’ 또한 인간의 행동을 설명하는 대표적인 모형으로 활용되고 있다([그림 II-9] 참조). 이 모형은 행동이 이루어지는 과정을 의사결정 전 단계(predecisional phase), 행동 전 단계(preactional phase), 행동 단계(actional phase), 행동 후 단계(postactional phase)의 4단계로

구분하고, 각 단계에서의 행위자의 바램(wishes)과 목표설정(goal setting)에 대한 자각 등을 구체적으로 설명하였다. 특히 이 모형은 개인이 설정한 목표를 성취하기 위해 필요한 요소들을 목표설정 이론에 빗대어 구체화했다는 측면에서 가치 있는 모형으로 언급되고 있다.



[그림 II-9] Heckhausen과 Gollwitzer(1987)의 행동단계 모형

출처: Heckhausen, H., & Gollwitzer, P. M. (1987). Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind. *Motivation and Emotion*, 11(2), 101-120.

Heckhausen과 Gollwitzer(1987)의 행동단계 모형에서도 의도(intention)는 중요한 매개체로 다루어지고 있다. 이 모형에서는 의도를 두 가지 유형으로 구분하였는데, 목표의도와 실행의도가 그것이다. 먼저, 목표의도는 행동을 위한 초기의 의사결정 단계로 다양한 바램(wishes)과 욕구(desires)들 중에 행동하고자 하는 것을 선택하고, 그것들을 구속력이 있는 목표(goals)로 바꾸어낸 것을 의미한다. 이러한 의도는 주로 목표설정 이론에서 다루어지는 것(Brandstatter, Helmbeck, Malzacher & Frese, 2003)이기도 하다. 먼저, 목표의도를 형성하는 것은 인지적인 기능, 즉 사고방식을 변화시키기 때문에 중대한 전환점으로서의 역할을 하게 된다. 다음으로, 실행의도는 목표의도가 형성된 이후 목표지향적 행동을 개시하는 단계에서 중요한 단계로 다루어지는데, 목표한 바가 실현되지 않는 다양한 원인들을 극복하기 위해 필요한 기재로서의 자기조절적(self-regulatory) 도구로 표현된다. Brandstatter 외(2003, p.41)는 실행의도를 “만약 X의 상황이 닥치더라도, 나는 Y의 행동을 할꺼야!”와 같은 유형의 의지라고 표현하기도 하였다. 위와 같은 두 가지 의도는 행동을 개시하는데 있어 가장 직접적으로 영향을 미치게 되며, 인간의 행동을 예측하는 데 있어 중요한 변인이 된다.

위의 두 모형에서 확인한 바와 같이 ‘의도(intention)’라는 개념은 특정한 행동을 설명하는데 있어 중요한 요소이다. 특히 특정 행동에 대한 즉각적인 선행조건이라는 점에서 행동

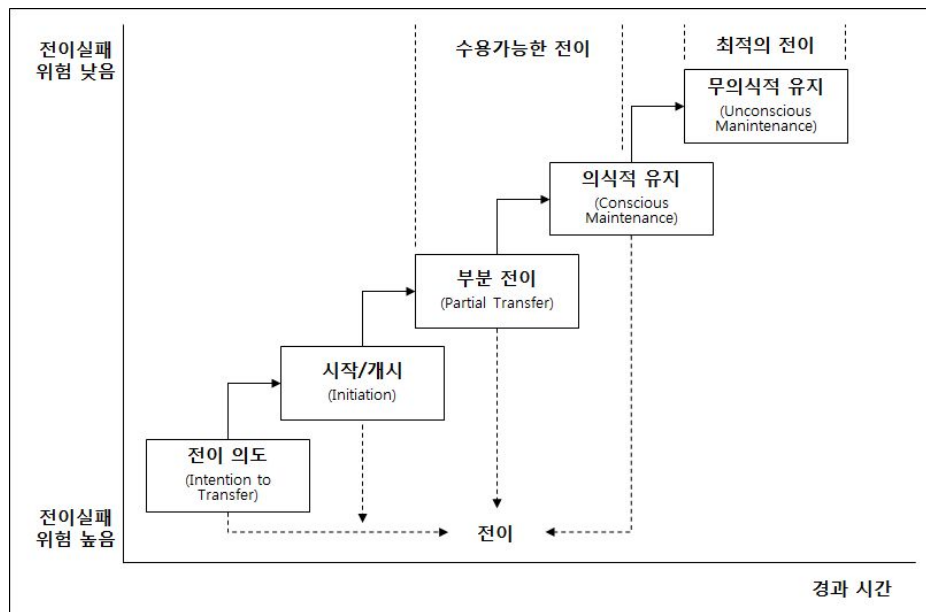
을 예측하는데 유용한 정보로 활용될 수 있다. 특히, HRD 담당자는 교육훈련이 이루어지는 현장에서 학습자들에게 가장 직접적인 영향력을 미칠 수 있으며, 학습자들이 현업으로 돌아가고 나면 그 영향력이 급격히 감소할 수밖에 없다는 점에서, 교육훈련 전이, 그 자체보다 교육훈련을 통해 학습한 것을 현업에 적용하려는 학습자들의 의지(willingness)에 초점을 맞출 필요가 있다. 따라서, 전이의도(transfer intention)는 전이 연구에 있어 보다 현실적인 목표가 된다.

2) 전이의도의 개념

앞서 언급한 바와 같이 전이의도는 교육훈련 전이라는 행동에 있어 중요하게 고려되어야 할 변인임에도 불구하고, 전이 과정에서 전이의도를 염두에 둔 연구는 많지 않다. 특히, 국내에서는 전이의도를 다룬 연구를 찾아보기 힘들다. 이와 관련하여 Al-Eisa, Furayyan과 Alhemoud(2009, p.2)는 전이의도 관련 연구에서 “개인적 특성들이 전이의도(transfer intention)에 어떻게, 그리고 얼마나 영향을 미치는지, 그리고 전이의도는 어떠한 양상으로 교육훈련 전이를 촉진하는지에 대해 밝혀진 바가 적다.”고 언급하였다.

전이의도라는 개념은 Magjuka와 Baldwin(1991)의 연구에서 처음으로 언급되었다. 이들은 교육훈련 전 신호(signals)들이 교육훈련 프로그램에서 학습한 내용을 전이하려는 의도에 어떠한 영향을 미치는지 확인하고자 하였으며, 제조업 분야 한 개 회사의 설계부서의 학습자들을 대상으로 연구를 수행했다. 이 연구에서는 전이의도에 대해 특별한 정의를 내리지 않고 전이동기(motivation to transfer)를 대체하는 개념으로 활용하였다. 단, 전이의도를 교육훈련 전 동기(pretraining motivation)와는 차별적인 개념으로 바라보았다는 점에서 의의를 갖는다.

Baldwin과 Magjuka(1991)의 연구에서 전이의도가 처음으로 소개된 2년 후, 호주교육공학 연구(Australian Journal of Educational Technology)에 소개된 Foxon(1993)의 연구는 전이의도의 개념을 형성하는데 중요한 역할을 했다. 그는 교육훈련 전이를 과정적 관점에서 구체화하였는데, 교육훈련 종료 후 시간에 따라 전이의 양상이 달라질 수 있으며, 특히 부분적 전이(partial transfer)와 유지(maintenance)를 구분하고, 의식적(conscious) 유지와 무의식적(unconscious) 유지를 구분했다는 점에서 의의가 있다([그림 II-10] 참조).

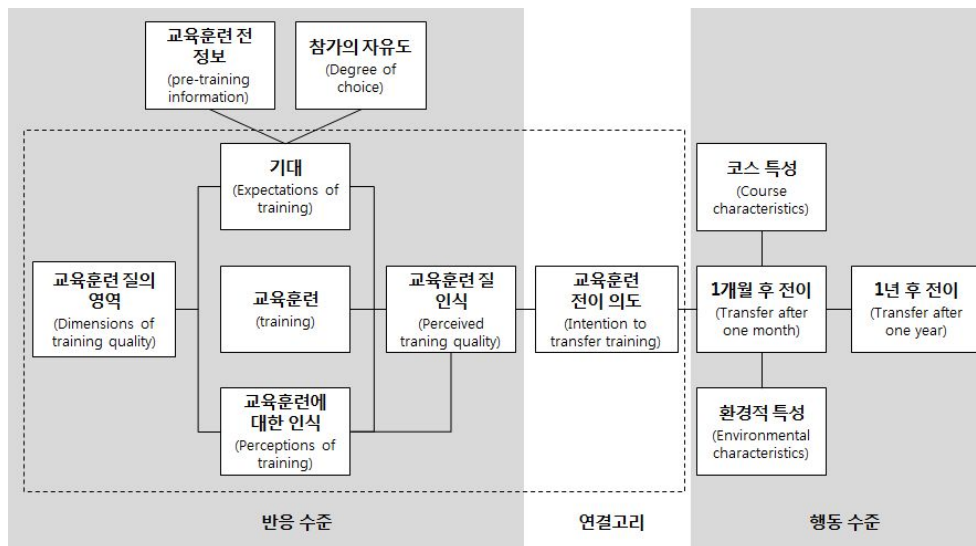


[그림 II-10] Foxon(1993)의 교육훈련 전이 프로세스의 단계(Stage)

출처: Foxon, M. J. (1993). Process approach to the transfer of training: Part 1: The impact of motivation and supervisor support on transfer maintenance. Australian Journal of Educational Technology, 9(2), 130-143.

Foxon(1993)은 전이 과정의 단계적 모형에서 전이를 시작(initiation)하기 전에 전이의도(intention to transfer)가 시발점이 될 수 있다는 점을 지적하였으며, 이는 위에서 고찰한 ‘계획행동이론(Ajzen, 1991)’과도 일맥상통하는 주장이다. 그는 전이의도를 Huczynski와 Lewis(1980), 그리고 Noe(1986)가 제시한 개념에 따라, ‘교육훈련에서 학습한 내용을 업무 현장에서 활용하려는 교육훈련 후 동기(motivation)’로 정의하였다.

Foxon(1993)의 연구 이후에 전이의도에 대한 연구는 비교적 활발히 이루어졌다. Clemenz(2001)는 서비스 산업에서의 교육훈련의 질(Quality)을 측정하는 연구에서 교육훈련 활용 의도(intention to use training)라는 변인을 주요한 교육훈련의 성과로 규정하고, 행동적 의도(behavioral intention)에 초점을 맞추어 전이의도를 정의하였으며, 전이의도를 전이가 발생하기 위한 중요한 연결고리(linkage)로 다루었다. 이 연구에서는 교육훈련 활용 의도를 ‘교육훈련을 통해 학습한 내용을 현업에 적용하려는 열망(desire)’을 의미하는 전이동기와 유사한 의미로 바라보았다([그림 II-11] 참조).



[그림 II-11] Clemenz(2001)의 연구모형

출처: Clemenz, C. E. (2001). Measuring perceived quality of training in the hospitality industry. Unpublished doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University.

이 외에도 Machin과 Fogarty(2003, 2004)는 전이 실행의도(transfer implementation intention)라는 변수를 통해 전이의도의 구체적인 양상을 확인하려고 시도했다. 전이 실행의도는 앞서 언급된 바 있는 행동단계 모형(Heckhausen & Gollwitzer, 1987)의 실행의도와 밀접하게 관련이 있는 변인이다. 이들은 교육훈련 종료 후 도출되는 학습자의 준비상태(state of readiness)를 교육훈련 중 학습, 자기효능감, 전이 실행의도의 세 가지로 보고, 전이 실행의도는 학습, 자기효능감과 전이 결과(outcome)를 매개하는 변인으로 보았다. 이들은 전이 실행의도를 ‘모든 전이 관련 행동을 시작하도록 하는 선행지표(precursor)’라고 표현했으며, ‘모든 학습자들은 교육훈련을 통해 전이의도를 개발(develop)하게 된다는 점’을 지적하였다(Machin & Fogarty, 2003. p.57).

한편, 비교적 최근에 이루어진 연구에는 Smith, Jayasuriya, Caputi와 Hammer(2008)의 연구와 Al-Eisa, Furayyan와 Alhemoud(2009)의 연구가 있는데, 전자는 목표이론(goal Theory)에 기반하여 교육훈련 관련 동기를 설명하고자 하였으며, 위에서 언급한 목표의도(goal intention)와 전이의도(intention to transfer)를 구분하여 구체적인 양상을 확인하고자 했다. 이 연구에서는 목표의도를 교육훈련 동기 요인으로 보고, Clemenz(2001)의 제안에 따라, 전이의도를 교육훈련 효과성의 지표 중 하나로 설정하였으며, 전이의도는 ‘교육훈련 프로그램을 통해 습득한 지식과 기술을 업무 현장에 전이하려는 의도’로 정의하였다. 후자는

전이의도를 ‘transfer intention’으로 명명하고, 학습자특성 변인과 조직특성 변인이 학습동기에 영향을 미쳐 전이의도를 형성하게 된다는 가설적 모형을 설계하기도 하였다.

Al-Eisa, Furayyan과 Alhemoud(2009)는 그들의 연구에서 전이의도가 전이동기와는 구분되는 개념이라는 점을 강력하게 주장하였다. 그들은 계획행동이론의 저자인 Ajzen(1991)을 인용하여 의도라는 개념이 ‘바람직한 행동에 참여하도록 하는 동기적 요인의 종합’이며, 그 행동을 수행하기 위해 ‘얼마나 많은 노력을 투입할 것인지에 대한 지표(p.1224)’로 표현하였다. 또한, 의도는 동기적 과정(motivational process)의 종료점으로 바라볼 수 있으며, 전이를 위한 동기를 총망라하는 개념이라고 언급하였다. 이들은 전이를 시작하는 경향을 판단함에 있어, 전이의도가 전이동기에 비해 더욱 효과적인 개념으로 보았으며, 전이동기는 전이를 시작하기 위한 열망(desire)인데 반해, 전이의도는 “전이를 시작하기 위한 전념/몰입(commitment)”으로 정의하였다(p.1225).

<표 II-7> 선행연구에서의 전이의도에 대한 개념 정의

연구자	전이의도의 개념
Baldwin & Magjuka (1991)	<ul style="list-style-type: none"> 변인명: 전이의도(intention to transfer) 전이의도에 대한 특별한 정의를 내리지 않고, 전이동기(motivation to transfer)의 대체적인 개념으로 활용하였음
Foxon (1993)	<ul style="list-style-type: none"> 변인명: 전이의도(intention to transfer) 교육훈련에서 학습한 내용을 업무 현장에서 활용하려는 교육훈련 후 동기(motivation) 전이를 시작(initiation)하기 위한 시발점
Clemenz (2001)	<ul style="list-style-type: none"> 변인명: 교육훈련 전이의도(intention to transfer training) 교육훈련 활용 의도(Intention to Use Training)라는 변인을 주요한 교육훈련의 성과로 규정 행동적 의도(behavioral intention)에 초점 전이의도를 전이가 발생하기 위한 중요한 연결고리(linkage) 교육훈련을 통해 학습한 내용을 현업에 적용하려는 열망(desire)
Machin & Fogarty (2003, 2004)	<ul style="list-style-type: none"> 변인명: 전이실행 의도(transfer implementation intentions) 모든 전이 관련 행동을 시작하도록 하는 선행지표(precursor) 교육훈련 후 전이 행동에 대한 의지(willingness) 교육훈련 종료 후 도출되는 학습자의 준비상태(state of readiness) 중 하나

<표 계속>

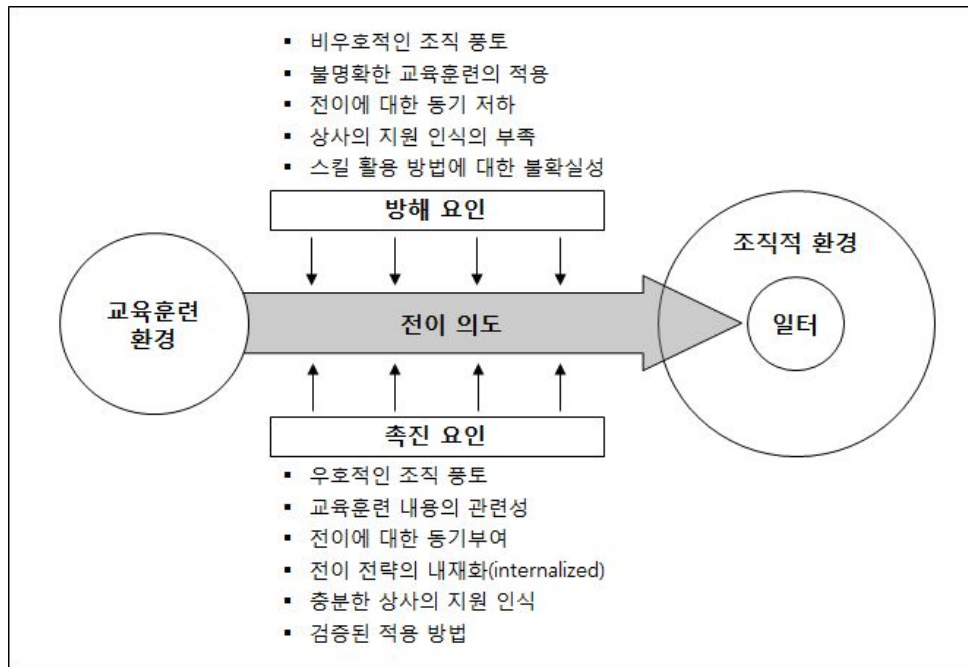
연구자	전이의도의 개념
Smith et al. (2008)	<ul style="list-style-type: none"> ■ 변인명: 전이의도(intention to transfer) ■ 목표의도와 전이의도를 구분하여 전이의도는 교육훈련 효과성 지표 중 하나로 설정 ■ 교육훈련 프로그램을 통해 습득한 지식과 기술을 업무 현장에 전이하려는 의도
Al-Eisa, Furayyan, Alhemoud (2009)	<ul style="list-style-type: none"> ■ 변인명: 전이의도(transfer intention) ■ 전이동기(motivation to transfer)와 구분되는 개념 ■ 전이의도는 동기적 과정(motivational process)의 종료점(endpoint) ■ 전이의도는 전이를 시작하기 위한 전념/몰입(commitment)

이상의 선행연구에서 제시하고 있는 전이의도에 대한 개념을 종합해보면, 첫째, 전이의도는 전이동기와는 구분되는 개념으로 보고 있다. 초기에는 전이동기와 구분 없이 대체적인 개념으로 활용하였으나(Baldwin & Magjuka, 1991), 계획행동이론의 맥락에 따라, 전이의도는 동기적 요인에 대한 인지적 종합을 통해 형성되는 행동 직전의 태도로 본다. 둘째, 전이 행동에 대한 최종적인 의지(willingness)를 대변하며, 전이행동에 직결되는 개념으로 보고 있다. 전이의도는 전이와 관련된 동기요소 중 교육훈련 전이에 가장 근접한(proximal) 위치에 있는 개념이며 모든 전이 관련 행동을 시작하도록 하는 선행지표(precursor)의 개념이다. 셋째, 전이의도는 교육훈련 후에 형성되는 개념으로 보고 있다. 전이의도는 다양한 동기적 요소의 종합을 통해 형성되므로, 동기적 요소 중 하나인 교육훈련 설계요인에 대한 경험이 발생한 후에 형성된다. 따라서, 교육훈련 종료 후 도출되는 학습자의 준비상태(Machin & Fogarty, 2003, 2004)로 정의되기도 하며, 교육훈련 효과성 지표 중 하나(Smith et al., 1997)로 취급된다. 이후에는 전이의도의 세 번째 속성인 시점과 관련된 추가적인 논의를 진행하고자 한다.

3) 전이의도의 가변적 속성

위에서 고찰한 바와 같이 선행연구에서는 전이의도를 교육훈련 후에 형성되는 개념으로 바라보았다. ‘전이의도의 측정’에서 보다 구체적으로 확인하겠지만, 지금까지의 전이의도 관련 연구에서 전이의도를 교육훈련 후에 측정하였다는 점도 이를 반증한다. 그러나 직관적으로 생각했을 때, 전이에 대한 의지 또는 열망을 반드시 교육훈련이 끝난 시점에서 형성되는 것이라고 보기는 어렵다. 구체적으로, 교육훈련에 참여하는 참가자는 교육 프로그램의 개략적인 내용이 담긴 코스기술서(course description)을 확인하는 행위를 통해, 또는 주변 동료 및 상사로부터 해당 프로그램에 대한 정보를 비공식적으로 수집하면서, 교육훈련을 통해 학

습한 내용을 현재 수행하고 있는 업무에서 활용할 것인지에 대한 인지적 판단을 하고, 의지를 형성한다. 물론, 해당 교육에 참여하는 과정에서의 자발성 수준, 즉 자발적으로 참여하는 교육인지 여부에 따라 그 의지의 수준이 높고 낮을 수 있지만, 그것이 존재한다는 것만은 직관적으로 생각했을 때에도 분명하다.



[그림 II-12] Foxon(1993)의 전이의도에 영향을 미치는 방해 및 촉진요인

출처: Foxon, M. J. (1993). Process approach to the transfer of training: Part 1: The impact of motivation and supervisor support on transfer maintenance. *Australian Journal of Educational Technology*, 9(2), 130-143.

전이의도가 교육훈련이 진행되는 도중, 그리고 종료된 이후에 변화하는 속성을 지닌다는 증거도 발견된다. 앞서 전이의도의 개념에서도 소개한 바 있는 Foxon(1993)의 연구에서는 역장 분석(force-field analysis)을 통해 전이의도에 영향을 미치는 방해요인과 촉진요인을 규명하였는데, 전이의도는 다양한 요인들에 의해 지속적으로 변화하는 속성을 지니고 있는 것으로 표현되고 있다. 특히 조직풍토, 교육훈련 적용의 명확성, 전이동기, 상사의 지원 인식 등에 영향을 받으며 교육훈련 환경에서 일터에 복귀하기 전까지 다양한 요인들에 지속적인 영향을 받게 된다는 점을 보여주고 있다. 그는 초기의 전이의도에는 교육훈련 환경이 주요한 영향을 미치며, 후기에는 조직환경적 요소가 영향을 미치게 된다는 점을 언급한 바 있다.

([그림 II-12] 참조). 또한, Leitl과 Zempel-Dohmen(2006)은 교육훈련 전이에 대한 열망으로 정의한 전이동기가 교육훈련 후에 변화하는 개념으로 설정하고, 그 변화에 영향을 미치는 환경적 요인들을 탐색하는 연구를 진행했는데, 전이동기는 교육훈련 종료 3개월 후에 감소하는 경향을 보였고, 상사의 지원은 전이동기의 감소경향을 완화시키는 역할을 하였다고 보고하고 있다. 이는 교육훈련 후에도 전이에 대한 열망이 지속적으로 변화한다는 점을 반증하는 연구 결과이다.

위에서 전이의도가 교육훈련 전, 중, 후에 걸쳐 변화하는 속성을 지니는 점에 대해 논의하였는데, 이러한 주장이 지극히 새로운 개념인 것은 아니다. Atkinson과 Birch(1970)에 의하면, 동기 이론에서의 인간의 태도, 동기, 의지라는 개념은 계속해서 변화하는 속성을 지니고 있다고 설명하고 있다. 이는 동기가 다양한 힘들에 의해 영향을 받으며, 그 영향력도 유동적이기 때문이며, 변동하는(temporal) 개념으로 이해되어야 하는 것이 마땅하다는 것이다. 이와 관련하여 Gegenfurtner 외(2009)는 전이동기에 대한 통합적 문헌고찰을 통해 전이에 대한 열망이 역동적인(dynamic) 속성을 지닌다는 점을 제시하기도 하였고, Baldwin과 Ford(1988)는 “불행하게도, 동기적 요인과 전이를 다루는 대부분의 연구들은 정적인(static) 관점으로 동기에 접근하고 있으며, 한 시점에 정보를 수집하고 있다” (Baldwin & Ford, 1998, p.92)라고 언급하여 가변적 측면을 암시하고 있다.

또한, 전이의도를 변화하는 개념으로 확장시킴으로서 연구의 결과가 현장에 더욱 정확한 시사점을 제공할 수 있게 되는 이점이 있다. 다시 말해서, 교육훈련 전에 형성된 전이에 대한 의지와 열망이, 교육훈련이 진행되면서, 그리고 교육훈련이 종료된 후 현업에 복귀하여 어떠한 양상으로 변화하는지, 그리고 그 변화에 주요한 영향을 미치는 요인들이 무엇인지를 확인할 수 있게 된다. 이는 앞서 언급한 Baldwin과 Ford(1988)가 “불행하게도” 라고 표현한 전이 연구의 문제에 대한 해결책으로서, 교육훈련 전이 프로세스의 범위를 확장시킬 수 있을 뿐 아니라, HRD 현장에도 더욱 실제적인 시사점을 제공할 수 있게 된다.

위와 같은 논의에 따라 본 연구에서는 전이의도를 가변적 속성을 지닌 개념으로 보고, 기존 선행연구의 전이의도에 대한 개념 정의를 종합한 개념 중 시점과 관련된 세 번째 개념을 확장하고자 한다. 결론적으로, 의도(intention), 전이의도의 개념, 전이의도의 가변적 속성에 대한 이상의 논의를 통해 전이의도를 ‘교육훈련 전, 중, 후에 걸쳐 지속적으로 변화하는 개념’으로, 교육훈련을 통해 학습한 내용을 현업에 적용하려는 학습자의 의지(willingness)의 수준’으로 정의한다.

4) 전이의도의 측정

본 연구에서는 Al-Eisa 외(2009)의 주장에 따라 전이의도를 전이동기와 구분되는 개념으로 접근하였다. 전이의도가 전이동기와 비교했을 때의 차별점은 다양한 동기적 요소들의 종료점(end-point)로서의 개념이라는 점이다. 따라서 전이의도의 측정과 관련된 문헌 고찰에서는 전이동기와의 차별성을 중점적으로 평가하였으며, 앞서 소개한 전이의도 관련 연구들을 측정의 관점에서 다시 확인하고, 타 분야에서 ‘의도’를 측정한 연구들에 대한 고찰을 통해 차별성을 부각시킬 수 있는 측정방법을 제시한다.

위에서 언급한 전이의도 관련 선행연구들 중 초기의 연구에서는 전이동기와 전이의도를 차별적인 관점에서 접근하지 않았다. 특히 Baldwin과 Magjuka(1991)의 연구에서는 전이동기를 대체하는 개념으로 접근하였다는 점을 위에서 언급하였다. 이와 마찬가지로 맥락에서 전이의도와 관련된 초기의 연구들은 전이의도의 측정 또한, 전이동기와 차별적인 양상을 보이지 못했다. 예를 들어, Baldwin과 Magjuka의 연구에서는 전이의도를 교육 프로그램에 대한 평가와 교육훈련 내용을 현장에서 활용하는 것에 대한 우호도로 정의하고 4문항 척도를 활용하여 교육훈련이 종료된 후에 측정하였는데, 전이의도와 직접적으로 관련되는 문항(예를 들어, ‘나는 이 교육훈련을 통해 학습한 기술을 나의 전문적 역량 향상을 위해 업무 현장에서 활용할 것이다.’) 외에도 전이동기와 관련된 문항을 함께 포함시켜 하나의 구인으로 측정하였다.

Clemenz(2001)의 연구와 Al-Eisa 외(2009)의 연구에서도 전이의도에 대한 측정은, Baldwin과 Magjuka(1991)와 마찬가지로 방식으로 이루어졌다. 두 연구 모두 전이의도를 측정함에 있어, ‘나는 여기서 습득한 지식/기술을 현업에 돌아가서 활용할 계획이다.’라는 전이의도와 직접적으로 관련되는 문항과 함께 교육내용의 유용성(‘여기서 습득한 지식/기술은 나의 현재 역할에 유용하게 활용될 것이다.’)과 관련된 1개 문항, 결과기대(‘여기서 습득한 지식/기술은 나의 직무 성과를 향상시킬 것이다.’)와 관련된 1개 문항을 포함하여 총 3문항으로 측정하였다.

한편, 전이의도를 연구한 몇몇 선행연구 중 전이동기와 차별적인 개념으로서의 측정도구를 활용하기도 하였다. Smith 외(1997)는 교육훈련 효과성과 비교적 먼(distal) 요인들과 근접한(proximal) 요인들을 구분하여 그들 간의 관계를 확인하고자 하였는데, 교육훈련 효과성의 요소 중 하나로 전이의도(intention to transfer)를 측정하였다. 이 연구에서는 전이의도를 측정함에 있어 Axtell 외(1997)가 전이동기를 측정하기 위해 활용한 문항 중 하나를 전이의도와 밀접한 관련이 있는 것으로 보고, 단일 문항으로 구성하였다. 그 문항은 ‘이 교육 프로그램을 통해 습득한 지식과 기술을 적용하는데 얼마나 몰입되어(committed) 있습니까?’로,

전이의도를 가장 직접적으로 파악할 수 있는 문항이었다.

<표 II-8> 전이의도 관련 선행연구에서의 측정

연구자	변인명	측정방법
Baldwin & Magjuka (1991)	전이의도 (intention to transfer)	<ul style="list-style-type: none"> 교육 프로그램에 대한 평가와 교육훈련 내용을 현장에서 활용하는 것에 대한 우호도를 4문항 척도로 측정 <p>☞ 나는 이 교육훈련을 통해 학습한 기술을 나의 전문적 역량 향상을 위해 업무 현장에서 활용할 것이다. 등</p>
Smith et al. (1997)	전이의도 (intention to transfer)	<ul style="list-style-type: none"> Axtell et al. (1997)의 전기동기 문항 중 1문항 발췌 <p>☞ 이 교육 프로그램을 통해 습득한 지식과 기술을 적용하는데 얼마나 몰입(committed)되어 있습니까?</p>
Clemenz (2001)	교육훈련 전이의도 (intention to transfer training)	<ul style="list-style-type: none"> 전이의도(1문항), 교육훈련 유용성(1문항), 성과기대(1문항)으로 총 3문항 척도 <p>☞ 나는 여기서 습득한 지식/기술을 현업에 돌아가서 활용할 계획이다. ☞ 여기서 습득한 지식/기술은 나의 현재 역할에 유용하게 활용될 것이다. ☞ 여기서 습득한 지식/기술은 나의 직무 성과를 향상시킬 것이다.</p>
Machin & Fogarty (2004)	전이실행 의도 (transfer implementation intentions)	<ul style="list-style-type: none"> 전이를 촉진하는 행동을 규명하여 문항 개발 목표설정, 자기관리, 재발방지의 세 개 행동 영역 별로 문항을 구성하여 총 11개 문항으로 구성 <p>☞ 나는 내가 학습한 것을 개발하기 위해 상사와 논의할 것이다. ☞ 나는 내가 학습한 것을 성공적으로 활용하기 위해 고민하는데 시간을 할애할 것이다. ☞ 나는 내가 학습한 것을 얼마나 성공적으로 활용했는지에 대해 평가할 것이다. ☞ 나는 내가 학습한 내용을 활용하기 위한 기회를 찾아볼 것이다. 등</p>
Al-Eisa, Furayyan, Alhemoud (2009)	전이의도 (Transfer intention)	<ul style="list-style-type: none"> Clemenz(2001)의 문항과 Noe & Schmitt(1986)에서 발췌하여 총 3개 문항으로 구성 <p>☞ 나는 이 프로그램에서 습득한 지식과 기술을 현업에 적용할 의도이다. ☞ 이 프로그램을 통해 습득한 지식과 기술은 나의 역할에 유용할 것이다. ☞ 이 프로그램을 통해 습득한 지식과 기술은 나의 업무 성과를 향상시키는데 유용할 것이다.</p>

또한, Machin과 Fogarty(2003)는 오스트레일리아 퀸즐랜드주의 경찰 공무원을 대상으로 전이 실행의도(transfer implementation intention)를 측정하였는데, 행동단계이론(MAP, Heckhausen & Gollwitzer, 1987)의 제안에 따라 목표의도와는 구분되는 개념의 실행의도를 측정하기 위한 도구를 개발하였다. 전이 실행의도 측정도구 개발에 있어, 교육훈련 전이를 촉진할 수 있는 세 가지 행동 영역들을 구체화하였는데, 목표설정(goal setting), 자기관리(self-management), 재발방지(relapse prevention)가 그것이었다. 각 영역에 따라 특정 행동을 구체화하였는데, 예를 들어 목표설정 영역에서는 ‘나는 내가 학습한 기술을 개발하기 위한 방법에 대해 나의 상사와 상담할 것이다.’ 등의 문항, 자기관리 영역에서는 ‘나는 내가 학습한 기술을 얼마나 성공적으로 활용하고 있는지에 대해 평가할 것이다.’ 등의 문항으로 구성하였다. 이러한 과정을 통해 총 11개 문항을 개발하였으며, 주성분 분석(principal component analysis)을 통해 하나의 구인으로 확인하였고, 내적일치도 계수는 충분히 높은 수준인 것(0.90)으로 나타났다고 보고하였다.

위에서 고찰한 선행연구에서의 전이의도의 측정은 각각 제한점을 가지고 있다.

먼저, 일부 연구는 전이동기와 차별적인 전이의도의 속성을 온전히 반영하지 못한다. 특히, Baldwin과 Magjuka(1991), Al-Eisa, Furayyan과 Alhemoud(2009)의 측정도구는 교육훈련 유효성, 결과기대와 같은 요인들을 대변하는 문항들을 포함시켜 전이의도만의 속성을 왜곡했다는 평가를 할 수 있다.

두 번째로, 전이의도를 단일 문항으로 측정하여 방법론적인 완벽성의 문제가 제기될 수 있다. Smith 외(1997)의 연구에서는 전이의도를 가장 직접적으로 측정하였는데, 물론, 심리 측정에서 단일문항(single-item) 측정이 다문항(multiple-item) 측정과 차이가 발견되지 않았다는 주장(Bergkvist, 2007; Gardner et al., 1998)이 있음에도 불구하고, 아직까지는 다문항 측정이 다양한 통계적 검증이 가능하며, 구인화하기 적합하다는 관점이 일반적이라는 측면에서 약점을 가진다.

세 번째로, 일부 연구들은 지나치게 행동을 세분화하여 의지보다는 실행의 유형 그 자체가 중요하게 다루어질 위험성을 내포한다. 전이 실행의도를 측정한 Machin과 Fogarty(2004)는 전이를 촉진하는 행동들을 구체화하고 상사와의 상담에 대한 의지, 동료와의 논의에 대한 의지, 자기평가에 대한 의지 등을 측정하였는데, 이러한 접근은 실행에 대한 의지는 있으나 특정 행동에 대해서는 의향이 없는 경우, 예를 들어, 군이 상사와 논의하거나 동료와 논의할 필요를 느끼지 못하는 경우에는 낮은 전이의도를 가진 것으로 판단하게 된다는 맹점을 지닌다.

위의 세 가지 평가 기준에 따르면, 전이의도만을 측정하고, 다문항으로 구성되며, 지나치게 행동을 세분화하지 않은 도구가 전이의도를 측정하는데 있어 가장 적합하다고 볼 수 있다. 이와 관련하여, Chang(1998)은 비윤리적 행동의 예측변인을 확인하기 위해 계획행동이론(TPB)을 적용하였는데, 행동적 의도(behavioral intention)를 측정하기 위해 행동에 대한 의도, 시도에 대한 의지, 노력에 대한 의지를 각 문항으로 하여 도구를 구성하였다. 해당 도구의 구성을 구체적으로 확인하면, ‘나는 공인되지 않은 소프트웨어 복사본을 만들 의도를 가지고 있다.’, ‘나는 공인되지 않은 소프트웨어의 복사본을 추후에 만들려고 시도할 것이다.’, ‘나는 공인되지 않은 소프트웨어의 복사본을 추후에 만들려고 노력할 것이다.’의 3문항으로 구성된다.

4. 전이의도 관련 변인

Whetten(1989)은 ‘이론을 정립하기 위한 가장 첫 번째 단계는 어떤 구인(construct)들을 포함시킬 것인지에 대해 고민하는 것’이라고 하였다. 앞서 ‘전이의도’에서는 특정 행동을 예측하는데 있어 의도가 가지는 의미에 대해 서술하고, 전이의도에 초점을 맞추어 그간의 전이의도에 대한 연구를 정리하여 가변적인 개념의 전이의도를 제안하였고, 이를 측정하기 위한 방법에 대해 고찰하였다. 교육훈련 전이와 관련된 이론에 전이의도를 포함시키는 것은 동기의 다양한 측면 중 정서/감정적(affective/emotional) 측면을 포함시켰다는 점에서 중요한 의미를 가진다고 볼 수 있으며, 어떠한 변인들이 전이의도에 영향을 미치는지를 확인함에 있어 독립변인들을 선정하는 데에도 신중을 기해야 한다.

Al-Eisa 외(2009)는 전이동기(motivation to transfer)와 전이의도(transfer intention)는 매우 밀접하게 연관되어 있어 동일한 요인, 즉 개인적 그리고 환경적 요인들에 의해 영향을 받을 수 있다는 점을 언급한 바 있다. 또한, 대부분의 전이동기 관련 연구에서 전이동기를 ‘교육훈련을 통해 학습한 내용을 현장에 적용하고자 하는 열망(Noe & Schmitt, 1986) 또는 노력(Tannenbaum & Yukl, 1992; Yamnill & McLean, 2005; Seyler, Holton III, Bates, Burnett & Carvalho, 1998)으로 정의하여 전이의도와 크게 다르지 않은 맥락에서 개념화되고 있었다는 측면에서, 개념적으로는 전이의도에 영향을 미치는 변인이 전이동기의 그것과 크게 다르지 않다. 물론, 앞서 언급한 바와 같이 전이동기의 측정에서는 개념화한 것과 다르게 측정이 이루어졌다는 측면에서 그간 언급된 전이동기 관련변인들과 전이의도와와의 관계를 확인하는 것은 더욱 의미를 갖는다.

교육훈련 전이와 관련된 변인들의 유형과 관련해서는 Baldwin과 Ford(1988)가 제안한 세 가지 유형이 가장 영향력 있는 개념적 모형으로 통용되고 있다(Ford & Weissbein, 1997; Salas, Cannon-Bowers, Rhodenizer, & Bowers, 1999). 앞서 학습전이 모형에서 고찰한 바와 같이, 그들은 교육훈련 전이와 관련된 요인을 피훈련자 특성(trainee characteristics), 훈련설계(training design), 업무환경(work environment)의 세 가지 유형으로 구분하였으며, 이는 Burke와 Hutchins(2007)의 통합적 문헌고찰에서도 활용된 바 있다. 또한, Gegenfurtner 외(2009)의 전이동기 통합 모형에서도 개인(individual), 교육훈련 관련(training-related), 조직적(organizational) 요인으로 구분하여 Baldwin과 Ford가 제안한 유형과 맥락을 같이 하고 있다.

한편, 교육훈련 전이와 관련하여 약 30여 년 동안 많은 연구자들이 각자의 관점에서 다양한 변인들을 포함하는 모형을 구성하고, 다양한 상황에서 각자의 모형을 실증적으로 규명하고자 시도해왔다. 몇몇 연구자들은 그간의 교육훈련 전이 관련 연구를 종합하고, 추후 연구

의 방향성을 제시하기 위해 통합적 문헌고찰, 또는 메타분석 등의 방법을 적용해왔다(Ford & Weissbein, 1997; Colquitt, LePine & Noe, 2000; Burke & Hutchins, 2007; Gegenfurtner et al., 2009; 김진모, 곽재덕, 이유진, 2010). 이러한 시도들은 교육훈련 전이를 위한 통합적인 모형을 제시했다는 점 뿐 아니라, 다양한 영향 요인들을 종합하였다는 점에서 중요한 의의를 가진다.

본 절에서는 Baldwin과 Ford(1988)의 개념적 모형에서 제시한 세 가지 유형인 학습자특성(learner characteristics) 요인, 교육훈련설계 및 전달(training design & delivery) 요인, 업무환경(work environment) 요인에 따라 관련 변인을 선정하였으며, 각 유형별로 포함시킬 변인과 관련해서는 통합적 문헌고찰, 또는 메타연구에서 제시한 결과들을 주요로 참고하여 연구의 목적에 부합하는 변인들을 선정하였다.

가. 학습자특성 요인

Baldwin과 Ford(1988)는 “학습자특성 요인들은 능력(ability), 기술(skill), 동기(motivation), 성격(personality) 등을 포함하는 개념”(Baldwin & Ford, 1988, p.64)이라고 정의하였다. 이들의 제안에 따라, 이후의 많은 연구들에서는 학습자의 특성이 교육훈련 전이 과정에서 중요한 역할을 수행할 것이라 가정하고, 다양한 변인들을 교육훈련 전이 모형에 포함시켰다. 이는 개인의 능력, 또는 동기적 요인이 수행에 영향을 미친다는 심리학 연구의 기본적인 개념화에 근거하고 있다(Sackett, Gruys & Ellingson, 1998).

위와 같은 개념화에 따라, 학습자의 성격요인, 인지적 능력, 자기효능감, 학습동기, 성별, 나이 등이 교육훈련 전이를 얼마나 설명하는지를 시도하는 연구들이 이루어졌다. 또한, 특정 조직 또는 직무와 관련된 변인들 또한 언급되었는데, 조직몰입, 직무몰입, 경력몰입, 경력탐색, 경력계획 등의 수준이 교육훈련 전이라는 행동을 설명할 것이라는 의견이 제안되었고 실증적인 자료를 바탕으로 검증되기도 하였다.

한편, Locke와 Latham(2004)은 그간의 업무 동기(work motivation)와 관련된 이론을 정립하기 위해 다양한 동기이론들을 통합하는 과정에서, 특정 행동에 대한 동기적 요인들은 일반적인 특성(general trait)과 상황특수적(situationally specific) 요인으로 구분된다는 점을 제안하였다. 그 연구에서는 각 개념에 대해 구체적으로 서술하지 않았지만, 여기서 일반적 동기 요인은 성격, 일반적 자기효능감, A형 성격, 숙련욕구, 자아존중감 등과 같이 비교적 변하지 않는 개인의 속성을 의미하며, 상황특수적 동기 요인은 특정 과업이나 상황에 초점

을 두고 있는 특성을 의미한다고 볼 수 있다. 교육훈련 전이와 관련된 학습자특성 요인 중에 성격요인, 인지적 능력, 자기효능감과 같은 변인들은 일반적 특성 요인에 해당하며, 조직 몰입, 직무몰입, 경력몰입과 같은 변인들이 상황특수적 동기 요인에 해당한다고 해석할 수 있다.

지금까지의 교육훈련 전이 연구에서 다루어진 학습자특성 요인들은, 주로 성격요인, 일반적인 자기효능감, 학습동기, 통제소재(locus of control) 등 일반적인 동기 요인들이 교육훈련 전이를 얼마나 설명하는지를 확인하였고, 연구 결과에 대한 논의에서는 교육훈련 참가자, 즉 학습자들의 일반적인 동기 요인으로서의 자기효능감, 학습동기를 향상시켜야 한다는 결론을 제시하였다. 물론, 이론을 정립하는 과정에서 개인의 일반적인 특성 요인의 역할을 확인하는 것은 매우 중요한 연구 성과임에 틀림없고, 또한, HRD의 영역이 교육훈련에만 초점을 두는 것이 아니라 경력개발, 조직개발, 수행관리의 영역까지 확장(Gilley, Eggland & Gilley, 2002) 되었다는 관점에서 의의를 지닌다고 볼 수 있다. 그러나 교육훈련 전이 연구가 특정한 기간, 즉 교육훈련 실행 전, 중, 후에 한정되어 있으며, HRD 담당자로서 영향력을 발휘할 수 있는 범위가 한정된다는 측면에서, 자기효능감, 성격요인 등의 영향요인을 제안하는 것은 다소 현실적이지 못하다. 다시 말해서, 일반적인 동기 요인들을 연구에 포함시키는 것은 HRD 현장에 현실적인 시사점을 제공하지 못한다는 맹점을 갖는다.

위와 같은 논의에 따라 본 연구에서는 학습자특성 요인에 포함될 변인을 선정함에 있어, 두 가지 기준을 적용하였다. ①첫째, 통합적 문헌고찰, 또는 메타연구에서 교육훈련 전이에 강력한 영향을 미친다고 밝혀진 변인을 선정하였다. 이는 다양한 변인들 중에서 HRD 현장에서 중점적으로 관심을 두어야 하는 변인들에 초점을 맞출 수 있도록 하였다. ②둘째, 앞의 기준에 의해 선정된 변인 중 상황특수적(situationally specific) 동기 요인들을 선정하였다. 이를 통해 특정 교육훈련을 담당한 HRD 담당자가 접근 가능한 요인에 초점을 맞출 수 있게 하여 현실적인 제안이 가능하도록 하였다.

학습자특성 요인을 선정하기 위한 첫 번째 기준은 통합적 문헌고찰, 또는 메타연구에서 교육훈련 전이를 강력하게 설명하는 변인들을 선정하는 것이다. 그동안 교육훈련 전이 이론을 종합하기 위한 다양한 시도가 이루어졌지만, 각 변인들이 교육훈련 전이 또는 전이동기를 얼마만큼 잘 설명하는지에 대해 구분한 4개 연구(Colquitt, LePine & Noe, 2000; Burke & Hutchins, 2007; Blume, Ford, Baldwin & Huang, 2010; 김진모, 곽재덕, 이유진, 2010)를 선정하였으며, 국외 연구 뿐 아니라 국내 연구의 맥락을 반영하기 위해 국내·외 연구를 종합한 연구를 함께 포함시켰다.

먼저, Colquitt, LePine과 Noe(2000)는 교육훈련 동기에 대한 통합적 이론을 제시하기 위해 교육훈련 전이와 관련된 다양한 변인들을 메타분석적 경로분석(meta-analytic path analysis)를 통해 규명하였다. 이들은 교육훈련 동기에 영향을 미치는 변인을 개인적 특성 요인과 상황적 특성, 그리고 학습성으로 구분하고, 다양한 문헌 고찰을 통해 교육훈련 동기에 영향을 미치는 변인들을 선정하였다. 먼저, 개인적 특성 변인에서는 통제소재, 성실성, 성취동기, 불안감, 직무몰입, 조직몰입, 경력몰입, 경력탐색, 경력계획, 유인가, 교육훈련 전 자기효능감, 학습동기, 인지적 능력 등이 영향을 미치는 것으로 설정하였으며, 학습성과 변인 중에서는 절차적 지식(declarative knowledge), 기술습득(skill acquisition), 교육훈련 후 자기효능감, 반응이 포함되었다. 각 변인의 교육훈련 전이에 대한 메타분석 결과, 유인가($r_c=.70$), 기술습득($r_c=.69$), 학습동기($r_c=.58$), 교육훈련 후 자기효능감($r_c=.50$), 교육훈련 전 자기효능감($r_c=.47$), 조직몰입($r_c=.45$), 인지적 능력($r_c=.39$), 절차적 지식($r_c=.38$), 경력계획($r_c=.29$), 성실성($r_c=.29$), 통제소재($r_c=.27$), 경력탐색($r_c=.22$) 순으로 높은 상관관계를 나타냈다.

다음으로, Burke와 Hutchins(2007)는 Torraco(2005)의 통합적 문헌고찰의 방법을 활용하여 교육훈련 전이의 영향요인을 규명한 연구들을 종합하였는데, 학습자특성 요인, 개입설계 및 전달 요인, 업무환경 요인의 세 가지 유형으로 구분하여 관련 변인들의 영향력을 질적으로 연구하였다. 이들은 교육훈련 전이에 영향을 미치는 학습자특성 요인을 인지적 능력, 자기효능감, 동기(교육훈련 전 동기, 학습동기, 전이동기, 내재/외재적 동기), 성격(불안감, 성실성, 개방성, 외향성), 인식된 유용성, 경력계획, 조직몰입, 통제소재의 14개로 설정하였다. 그들은 각 변인과 관련된 다양한 연구물들에 대한 질적인 분석을 통해 ‘강하거나 보통 이상의 관계(strong or moderate relationship with transfer)’를 보이는 것으로 확인된 8개 변인을 인지적 능력, 자기효능감, 교육훈련 전 동기, 불안감, 개방성, 인식된 유용성, 경력계획, 조직몰입으로 선정하였다.

한편, Blume, Ford, Baldwin과 Huang(2010)은 그간의 교육훈련 전이 연구들이 수없이 이루어졌지만 전이 측정에 있어서의 비일관성, 그리고 연구결과와 혼재로 인해 전이문제가 지속되고 있다는 점을 지적하며, 89개의 실증적 연구에 대한 메타분석을 수행하였다. 그들은 전이 관련 요인을 피훈련자 특성(trainee characteristics), 업무 환경(work environment), 교육훈련 개입(training interventions)으로 구분하였으며, 피훈련자 특성으로 나이, 성별, 학력, 경험, 인지적 능력, 성실성, 신경증(neuroticism), 호감성(agreeableness), 외향성, 개방성, 통제소재, 학습목표지향성, 성과목표지향성, 교육훈련 전 자기효능감, 동기, 자발적참여, 직무몰입(job involvement)으로 선정하였다. 이들은 연구의 주요한 목적으로 동일측정자 또는 동일 방법측정 방식(same-source and same measurement-context, SS/SMC)의 연구가 영향력을

과대추정할 것이라는 점을 확인하는 것을 포함시켰는데, 동일방법측정방식에 의한 효과를 배제하였을 때에도 인지적 능력($p=.37$), 성실성($p=.28$), 자발적 참여($p=.34$)는 교육훈련 전이와 보통 이상의(moderate) 관계를 가지는 것으로 나타났다.

마지막으로, 국내의 맥락에서 김진모, 곽재덕, 이유진(2010)은 현장에서 효과가 가장 크며 적용 가능한 교육훈련 전이촉진 전략을 제시하기 위해 26편의 국내·외 실증연구를 질적으로 분석하였으며, Caffarella(2002)가 제시한 개념적 틀을 활용하여 전이에 영향을 미치는 변인을 시점에 따라 프로그램 운영 전, 중, 후로 구분하고, 교육훈련 담당자 및 교수자특성 요인, 학습자특성 요인, 조직특성 요인으로 구분하여 제시하였다. 다양한 실증연구를 분석한 결과 학습자특성 요인으로는 교육훈련 참여자의 심리적 특성, 반응, 학습, 메타인지, 자기효능감, 자기조절학습능력, 학습동기, 전이동기, 전이능력, 과제가치, 지속적 학습기회창출, 성격, 학습/목표지향, 수단성, 통제소재, 참여자에 대한 정보제공 및 관여, 개인-환경 적합성 등 17개 변인이 도출되었다. 이 중 전이동기 또는 전이에 영향력이 높은 수준(上)인 변인들로는 자기효능감, 전이동기, 반응, 수단성이었다.

총 4개의 통합적 문헌고찰 또는 메타분석 연구를 고찰한 결과, 첫 번째 기준에 만족하는 변인은 성격 5요인 중 불안감, 개방성, 성실성이었고, 그 외에도 학습동기, 인지적 능력, 자기효능감(일반적/교육훈련 전/교육훈련 후), 학습 및 목표지향성, 조직몰입, 유인가, 기술습득, 교육훈련 전 동기, 인식된 유용성(수단성, 기대가치), 경력계획, 조직몰입, 자발적 참여, 반응, 전이동기 등으로 나타났다. 학습자특성 요인의 변인을 선정하기 위한 두 번째 기준은 상황특수적(situationally specific) 동기 요인만을 선정하여 포함시키는 것이었다. 이를 위해 첫 번째 기준을 만족한 변인들, 다시 말해서 전이동기 또는 교육훈련 전이에 비교적 강한 영향을 미치는 변인들을 일반적 특성(general trait)의 속성을 띄는 것과 상황특수적 속성을 띄는 것으로 구분하였다.

이 과정에서는 각 연구에서 제시하고 있는 변인의 속성을 우선적으로 고려하였으며, 해당 연구에서 변인의 개념을 구체적으로 서술하지 않은 경우, 참고한 연구물을 추적하여 개념을 확인하였다. 예를 들어, 학습동기의 경우 일반적인 학습동기와 특화된 학습동기로 구분할 수 있는데, 학습동기가 강한 관계를 가지는 것으로 나타난 연구인 Colquitt, LePine과 Noe(2000)의 연구에서 개념화한 것에 따라 상황특수적 요인으로 분류하였다. 또한, 자기효능감의 경우에는 일반적 자기효능감, 교육훈련 전 자기효능감, 교육훈련 후 자기효능감으로 다양하게 분류되었는데, 앞의 두 가지는 Blume 외(2010), Burke와 Hutchins(2007)의 연구에서 일반적인 특성으로 개념화하고 있었고, 교육훈련 후 자기효능감만이 학습 성과로서 상황특수적인 개념으로 다루어지고 있는 점 등을 반영하였다.

위와 같은 분류 결과, 불안감, 개방성, 성실성 등을 포함하는 성격요인, 인지적 능력, 자기 효능감, 학습/목표지향성은 일반적 특성으로 분류되었고, 상황특수적 동기요인에는 학습동기(교육훈련 전 동기와 유사개념), 전이동기, 유인가(유용성, 수단성, 기대가치와 유사개념), 자발적 참여, 경력계획, 조직몰입, 반응, 기술습득, 교육훈련 후 자기효능감 등 9개 변인이 포함되었다.

두 가지 기준에 따라 선정된 변인들 중 연구의 목적에 따라 제외할 변인들을 선정하였는데, 먼저, ‘전이동기’와 관련해서는 전술한 바와 같이 교육훈련 전이 영향요인들을 의미하는 것으로 다른 영향요인, 특히 유인가, 기대가치 등과 중복되는 측면이 있고, 전이동기의 개념은 각 연구에 따라 지나치게 차별적으로 적용되고 있다는 점(Al-Eisa et al., 2009)에 근거하여 변인에서 제외하였다. 다음으로, ‘자발적 참여’와 관련해서 조직에서 제공하는 프로그램의 속성 상 자발적인 참여가 보장되지 않는 경우가 많다는 측면에서 영향관계를 밝혀내도 현실적인 시사점을 제공할 수 없는 변인으로 판단되어 제외하였다. 또한, 본 연구에서는 개방형(open) 교육훈련인 리더십 교육 프로그램 참여자를 대상으로 하므로 기술(skill) 보다는 지식(knowledge), 또는 원리에 초점을 맞춘다는 측면에서 ‘기술습득’은 제외하였다. 마지막으로 조직몰입은 일반적 특성(general trait)으로 보기는 어렵지만, 학습자특성 요인으로 선정된 다른 변인에 비해 안정적인(stable) 속성을 갖는 것으로 판단하여 변인들의 일관성을 위해 제외하였다.

위와 같은 논의를 통해 본 연구에서는 전이의도를 예측할 것으로 예상되는 학습자특성 요인으로 학습동기, 수단성, 경력계획, 반응, 교육훈련 후 자기효능감의 5개 변인을 선정하였으며, 각 변인의 개념, 전이 프로세스에서의 역할, 전이의도와와의 관계와 관련된 선행연구를 고찰하였다.

<표 II-9> 학습자특성 요인 종합, 분류 및 변인 선정

연구 구분		Colquitt, LePine & Noe (2000)	Burke & Hutchins (2007)	Blume, Ford, Baldwin & Huang (2010)	김진모, 광재덕, 이유진 (2010)	강하거나 보통 이상의 관계
학습자 특성 요인	일반 적 특 성	<ul style="list-style-type: none"> 통제소재 성실성 성취동기 불안감 인지적 능력 자기효능감 (전) 유인가 	<ul style="list-style-type: none"> 인지적 능력 자기효능감 학습동기 불안감 성실성 개방성 외향성 통제소재 	<ul style="list-style-type: none"> 인지적 능력 성실성 신경증적 성격 호감성 외향성 개방성 통제소재 학습목표지향성 성과목표지향성 동기 자기효능감(전) 	<ul style="list-style-type: none"> 참여자의 심리 특성 메타인지 자기효능감 자기조절 학습 능력 학습동기 전이능력 과제가치 지속적 학습 기회창출 성격 학습/목표지향 통제소재 개인-환경 적 합성 	<ul style="list-style-type: none"> 성격요인 인지적 능력 자기효능감 (교육훈련 전 포함) 학습/목표 지향성 유인가
	상 황 특 수 적 특 성	<ul style="list-style-type: none"> 직무몰입 조직몰입 경력몰입 경력탐색 경력계획 학습동기 절차적 지식 기술습득 자기효능감 (후) 반응 	<ul style="list-style-type: none"> 교육훈련 전 동기 학습동기 전이동기 내재적/외재적 동기 인식된 유용성 경력계획 조직몰입 	<ul style="list-style-type: none"> 자기효능감(후) 자발적 참여 직무몰입 	<ul style="list-style-type: none"> 반응 학습 학습동기 전이동기 과제가치 지속적 학습 기회창출 수단성 통제소재 	<ul style="list-style-type: none"> 학습동기 (교육훈련 전 동기) 전이동기 수단성 자발적 참여 경력계획 조직몰입 반응 기술습득 자기효능감(후)

주1) Bold : 각 연구에서 강력한 영향 혹은 보통 이상의 영향관계를 보인 변인을 의미함

주2) ‘—’ : 연구의 목적에 따라 제외된 변인을 의미함

1) 학습동기

학습동기는 일반적으로 교육훈련 전, 중, 후에 학습자가 학습 지향적 개선 활동을 적용하려는 노력의 강도와 지속성을 의미한다(Tannenbaum & Yukl, 1992). 학습동기는 교육훈련 전이 프로세스에서 중요한 동기적 요소 중 하나로 다양한 연구에서 다루어져 왔으며, 앞서 언급한 메타연구에서도 교육훈련 전이를 설명하는데 있어 강력한 변인으로 보고되었다. 교육훈련 전이에서 다루어지는 학습동기는 학습자의 정적 특성으로서의 일반적 학습동기와 특정 프로그램에 대한 동기인 교육훈련전 동기(pretraining motivation)의 두 가지 속성을 가지는데, 특히 후자가 중요하게 다루어진다.

학습동기는 교육훈련 전이를 직접적으로 예측하는 변인으로 다루어지기도 하지만, 최근에 들어서는 다양한 동기적 요소들을 통해 영향을 미치는 것으로 설명되기도 하며, 주요한 매개변인으로 전이동기(motivation to transfer)가 언급된다. 기존 연구들에서 전이동기가 ‘전이에 대한 열망과 의지’로 정의되고 있다는 측면에서 이 연구들은 전이의도와와의 관계와도 밀접한 연관성을 지닌다. Kontoghiorghes(2002)의 연구에서는 학습동기(motivation to learn)가 전이동기와 유의미한 정적 상관관계($r=.464, p<.01$)를 지니는 것으로 나타났다. 뿐만 아니라, 교육훈련전 동기와 전이동기의 관계를 검증한 13개의 연구들에서는 두 변인간 상관관계가 0.33에서 0.75로 보고되고 있어 비교적 안정적인 결론을 내릴 수 있다고 표현되기도 한다(Gegenfurtner et al., 2009에서 재인용).

전이의도와와의 직접적인 관계를 규명한 연구로는 Al-Eisa 외(2009)의 연구를 들 수 있다. 그들의 연구에서는 사우디아라비아의 공공부문 근로자 287명을 대상으로 교육훈련 전이와 전이의도와의 관계를 규명하였고 학습동기는 전이의도를 직접적으로 설명할 뿐 아니라 상사지원과 자기효능감을 매개하는 변인인 것으로 밝혀졌다. 또한, Machin과 Fogarty(2004)의 연구에서는 교육훈련전 동기(pretraining motivation)와 전이실행의도(transfer implementation intention)가 유의미한 상관관계($r=.39, p<.01$)를 갖는 것으로 확인되기도 하였다.

2) 수단성

수단성(instrumentality)은 특정 행동을 수행하는 것이 본인이 원하는 결과를 도출하게 될 것인지에 대한 스스로의 믿음을 의미한다(Chiaburu & Lindsay, 2008). 이는 Bandura(1986)의 사회인지이론(social cognitive perspective)에 기초를 두고 있는 것으로 학습과 전이의 성과는 개인의 인식(cognition)에 의해 결정된다는 주장과 맥락을 같이 한다. 이러한 맥락에서 교육훈련에 대한 수단성은 교육훈련 동기 또는 전이와 직접적으로 관련을 가지는 인지적 측

면의 변인으로 다루어지고 있다. 교육훈련 전이와 관련된 연구에서는 주로 기대(expectancy)라는 변인으로 다루어지고 있으나, Holton의 LTSI에서는 교육훈련에 대한 기대가 아닌, 전이행동에 대한 기대에 초점을 맞추고 있다는 점에서 교육훈련에 대한 믿음과는 다소 차별적인 의미를 지닌다.

교육훈련에 대한 수단성과 전이의도와의 관계를 규명한 연구는 없지만, Smith 외(2008)는 수단성과 유사한 의미를 지니는 변인인 유인가(valence), 그리고 기대(expectancy)와 전이의도의 관계를 검증한 바 있다. 그들의 연구에서 유인가($r=.40, p<.01$)와 기대($r=.48, p<.01$) 모두 전이의도와 유의미한 정적 상관을 가질 뿐 아니라, 목적의도(goal intention)를 매개로 하여 전이의도에 유의미한 간접효과를 지니는 것으로 확인되었다. 한편, Holton의 LTSI 중 기대와 관련된 두 변인(수행-성과기대, 전이노력-수행기대)과 전이동기와의 관계는 다양한 연구에서 유의미한 결과를 도출해내고 있다(Bates, 2001; Bates & Holton, 2004; Devos, Dumay, Bonami, Bates & Holton, 2007).

3) 경력계획

경력계획(career planning)은 개인이 목표로 하는 경력을 달성하기 위한 구체적인 계획을 수립하고 지속적으로 수정하는 수준을 의미한다(Burke & Hutchins, 2007). 이에 앞서 Mondy와 Noe(1990)는 개인의 장기적 목표와 직업적인 목표를 포함하는 개념으로 보았으며, 경력방향에 영향을 미치는 활동들에 대한 적극적인 시도를 의미한다고 보았다. 여러 연구자들은 경력 관련 변인들의 수준이 높은 구성원들의 경우 현재 직무 또는 미래에 수행할 직무의 성과를 높이려는 성향이 강하기 때문에 훈련 또는 교육 프로그램에서 획득할 수 있는 이점을 높게 인식한다고 보았다(Clark, Dobbins & Ladd, 1993; Kontoghiorghes, 2002). 이러한 단서들은 경력계획 수준이 교육훈련 참가 시 학습한 내용을 전이하려는 의지에 영향을 미칠 수 있다는 점을 시사하며, 전이의도와의 정적인 관계를 예측해볼 수 있다.

경력계획과 전이의도의 직접적인 관계를 검증한 연구는 찾아보기 어렵다. Colquitt, Lepine과 Noe(2000)는 전이 관련 변인들의 영향력을 검증하기 위한 메타연구를 수행했는데, 경력계획과 교육훈련 전이의 상관계수가 비교적 높게 나타났다($r_c=.30$). 이는 경력탐색보다 더욱 높은 수치였을 뿐 아니라, 전이에 영향을 미치는 것으로 밝혀진 학습자특성 요인들과 견주었을 때에도 비교적 높은 수치였다. 이와 유사한 결과를 도출한 연구는 Cheng과 Ho(2001)에 의해 수행되었는데, 이 연구에서는 직무몰입, 경력몰입, 학습동기의 세 변인이 교육훈련 전이에 영향을 미치는 구조적인 관계를 검증하였다. 그 결과 경력 관련 변인인 경

력몰입은 교육훈련 전이에 유의미한 직접효과가 있는 것으로 나타났고($\beta=.54$, $p<.05$), 이는 학습전이($\beta=.31$), 직무몰입($\beta=.15$)에 비해 높은 수치였다. 한편, Fecteau, Dobbins, Russell, Ladd와 Kudisch(1995)의 연구에서는 경력계획과 교육훈련 전이가 유의미한 상관관계를 갖는 것($r=.28$, $p<.05$)으로 확인되었지만, 직접적인 영향력은 검증하지 않았다. 이 외에도 다양한 연구들에서는 경력계획과 교육훈련 전이의 선행변인으로 가정한 학습동기, 교육훈련전 동기(pretraining motivation)와의 관계를 검증하였지만 전이의도와와의 직접적인 관계를 검증한 바는 찾아보기 어렵다.

4) 정서적 반응

교육훈련에 대한 반응은 일반적으로 프로그램 설계, 교육훈련 방법, 강사, 교육훈련 환경, 시설 등 교육훈련 프로그램의 모든 측면에 대한 교육훈련 후 학습자의 태도를 의미한다(김진모, 1997). 이는 교육훈련의 성과(outcome) 변인 중 하나로 다루어지기도 하며, Kirkpatrick(1996)이 제시한 4수준 평가모형 중 반응(reaction)이라는 요인으로 제시되면서 교육훈련 전이를 설명하기 위한 중요한 변인으로 다루어졌다.

교육훈련에 대한 반응을 통해 교육훈련을 통해 습득한 내용을 현업에 적용하려는 열망, 즉, 선행연구에 의해 변인화된 전이동기에 영향을 미칠 것이라는 가설을 검증하려는 연구는 간헐적으로 이루어졌다. 특히 Burke(1997)의 연구에서는 대학의 비즈니스경영 과목을 수강한 학부생들을 대상으로 프로그램에 대한 반응(reactions to the program)이라는 변인과 전이동기의 상관관계를 분석한 결과 강력한 상관을 지니는 것($r=.67$, $p<.01$)으로 확인되었다. 여기서 전이동기는 Noe(1986)에 따라 교육훈련을 통해 학습한 지식과 기술을 적용하려는 열망으로 정의되었고, 이는 전이의도가 정의되는 방식과 크게 다르지 않다. 또한, Warr, Allan과 Birdi(1999)의 연구에서는 반응의 영역을 즐거움(enjoyment), 유용성 인식, 난이도 인식, 전이동기의 네 차원으로 구분하였는데, 즐거움과 전이동기는 강력한 상관관계($r=.50$, $p<.001$)를 갖는 것으로 확인되었다.

교육훈련에 대한 반응과 전이의도(intent to transfer)의 관계를 검증한 Kuchinke(2000)의 연구에서는 영국의 정부요원에 대한 형식적인 경영 교육훈련 9개 과정에 참가자들을 대상으로 만족(satisfaction)과 전이의도의 상관관계를 검증하였는데, 그 결과 해당 연구에서 사용한 모든 변인들 간 상관관계 중 가장 강력한 상관($r=.57$, $p<.05$)을 갖는 것으로 확인되었다. 또한, Smith 외(2008)의 연구에서도 정서적 반응(affective reaction)과 전이의도와 유의미한 상관($r=.43$, $p<.01$)을 갖는 것으로 확인되었다.

5) 교육훈련 후 자기효능감

자기효능감(self-efficacy)은 스스로의 능력에 대한 믿음을 의미하며, Bandura(1977)의 사회학습 이론에 의해 발전된 개념이다. 자기효능감 지각이 높은 사람일 경우 동일한 수준의 지식과 기술을 가진 사람에 비해 높은 업무 성과를 보일 수 있다는 점에서 다양한 연구분야에서 중요한 변인으로 다루어졌고, 교육훈련 전이 관련 연구에서도 강력한 예측 요인 중 하나로 다루어지고 있다.

자기효능감과 전이동기와의 관계를 검증한 연구는 다양하게 이루어졌는데, 각 연구에서는 자기효능감의 초점을 학습효능감, 컴퓨터효능감, 일반적 또는 수행 자기효능감 등 다양하게 다루고 있고 이 중 전이동기를 가장 강력하게 설명하는 변인으로는 교육훈련후 자기효능감(post-training self-efficacy)으로 언급되고 있다(Gegenfurtner et al., 2009).

교육훈련후 자기효능감과 전이의도의 직접적인 관계를 규명한 연구로는 Machin과 Fogarty (2003)의 연구가 있는데, 이들의 연구에서 교육훈련후 자기효능감과 전이실행의도는 유의미한 정적 상관을 갖는 것($r=.35, p<.001$)으로 확인되었다. 그 외에도 Axtell 외(1997)의 연구에서는 일반적 의미에서의 자기효능감과 전이의도의 관계에서 유의미한 상관($r=.38, p<.001$)이 보고되었고, Al-Eisa 외(2009)의 연구에서는 비교적 약하지만 유의미한 상관관계($r=.19, p<.01$)가 확인되었다.

나. 교육훈련설계 요인

교육훈련 전이 관련 변인의 유형을 학습자특성 요인, 교육훈련설계 요인, 업무환경 요인의 세 가지로 제시한 Baldwin과 Ford(1988)는 교육훈련설계 요인이 주로 ‘학습원리, 교육훈련 내용(material)의 조직화, 교육내용의 업무 관련성 등을 포함하는 개념’이라고 언급하였다. 한편, Burke와 Hutchins(2008)는 교육훈련 중 설계 뿐 아니라, 교육훈련 전, 후에 학습자에게 제공되는 개입(intervention)을 포함하는 개념으로 접근하여 개입설계 및 전달 요인이라고 명명하고 이를 ‘학습적 개입을 위한 강사(instructor)의 계획 또는 청사진’으로 정의하였다. 이는 교육훈련 전이에 영향을 미치는 것들, 예를 들어 요구분석을 통한 정보, 회사의 목적, 그리고 교육훈련 실행 과정에서 발생하는 활동(activities) 등을 모두 포함하는 개념으로 정의하였다.

교육훈련이 이루어지는 상황적 속성을 고려하여 직관적으로 생각했을 때에도 교육훈련설

게 요인은 학습자들이 교육훈련을 통해 학습한 내용을 현업에 적용하도록 하는데 있어 중요한 역할을 한다. 이와 관련하여, 앞서 언급한 Burke와 Hutchins(2008)의 연구에서는 ASTD에 가입된 교육훈련 전문가들을 대상으로 전이에 영향을 미치는 요인을 조사하였는데, 업무환경(49%), 교육훈련 설계 및 개발(46%), 강사특성(4%), 학습자특성(2%) 중에 교육훈련 설계 및 개발이 주요한 영향을 미친다는 의견이 두 번째로 높은 비율을 나타냈으며, 교육훈련과 관련된 이해당사자인 교육훈련 담당자(48%), 상사(25%), 학습자(23%), 동료(1%), 조직(3%) 중 교육훈련 담당자가 가장 큰 영향을 미칠 것이라고 인식하고 있었다고 보고하였다.

또한, 교육훈련설계 요인은 Baldwin과 Ford(1988)가 제시한 다른 유형, 즉, 학습자특성 요인과 업무환경 요인에 비해, 교육훈련 담당자의 통제가 용이하다는 속성을 지닌다. 이와 관련하여 Caffarella(2002)는 전이에 영향을 미치는 요인들 중 교육훈련 설계자의 통제가 가장 용이한 요인이 프로그램 설계와 실행이며, 프로그램 참가자와 교육내용이 다음으로 높다고 표현하였다. 한편, 학습자특성 요인은 주로 학습자들의 내적인 심리상태, 혹은 개인적인 상황에 의한 동기적(motivational) 요소를 포함하고 있어 교육훈련 담당자가 영향을 미치기 어렵고(Russ-Eft, 2002), 업무환경 요인들 또한, 각 학습자들의 상사, 동료, 또는 소속된 조직의 문화적 요소들로 구성되어 있다는 측면에서 교육훈련 담당자가 이를 통제하는 것은 쉽지 않다. 이러한 연유로 교육훈련설계 요인은 학습자의 전이를 향상시키고자 하는 HRD 담당자에게 가장 즉각적이고 실행가능한 해결책을 제시해줄 수 있는 요인이 된다.

위와 같은 중요성에도 불구하고, 다양한 교육훈련설계 요인이 전이 프로세스에서 어떠한 역할을 하는지에 대해 규명한 실증연구는 아직까지 충분히 이루어지지 않은 편이다(Saks & Belcourt, 2006). Burke와 Hutchins(2007)의 통합적 문헌고찰에서도 교육훈련설계 요인과 관련된 연구가 단순히 우수사례(best practice)를 나열하는 것에 그치지 않고, 실증을 위한 노력을 시도해야 한다고 표현하여 실증 연구가 충분치 않았다는 점을 지적하기도 하였다. 따라서 교육훈련설계 요인과 관련해서는 통합적 문헌고찰, 또는 메타분석의 결과를 활용하는 것보다, 주요한 연구물(Baldwin & Ford, 1988; Foxon, 1994; Holton, 2000; Liebermann & Hoffmann, 2008; 배을규, 장민영, 김대영, 2009; 정재만, 2009; 이도형, 1996; 이수경, 변숙영, 권성연, 김소나, 2010; 박영용, 김진모, 2006)들을 확인하는 과정을 통해 연구의 목적에 적합한 교육훈련설계 요인의 변인을 선정하였다.

교육훈련설계 요인을 개념화한 연구들 중 첫 번째로, Baldwin과 Ford(1988)는 다양한 교수학습 이론을 통해 교육훈련 전이에 영향을 미칠 수 있는 변인들을 설명하였다. 그들은 네 가지 원칙들에 초점을 맞추고 있었는데, ①동일 요소(identical element), ②일반적 원리(general principles), ③자극의 다양성(stimulus variability), ④연습의 조건(conditions of

practice)이었다. 이들이 언급한 동일 요소와 일반적 원리는 근전이(near transfer)와 원전이(far transfer)를 위한 촉진 요인을 구분한 것이었으며, 특히 동일 요소는 교육훈련 내용과 환경이 업무 현장이 얼마나 연관되었는지에 대한 것으로 추후 ‘교육내용의 관련성(relevance)’, 또는 ‘교육환경의 유사성’이라는 개념으로 발전하여 활용되었다.

Baldwin과 Ford(1988)의 연구와 차별적인 가치를 지니는 연구로는 Foxon(1994)의 연구를 들 수 있다. 그는 전이의도를 향상시키기 위해서 교육훈련 설계 및 전달이 주의 깊게 다루어져야 한다고 주장하였는데, 특히 높은 수준의 개념적(conceptual) 기술, 즉 개방형(open) 기술을 다루는 교육훈련의 경우, 학습한 내용을 적용하거나 내재화하기 어렵기 때문에, 그에 적합한 설계가 필요하다는 점을 언급하였다. 이를 위해 교육과정의 일부 시수를 ‘목표 설정’, 또는 ‘자기 관리’를 위해 편성해야 함을 언급하였고, 이는 ‘재발 방지(relapse prevention)’와도 유사한 개념이라고 제시한 바 있다. 그의 연구는 Baldwin과 Ford(1988)이 제시한 여러 변인들에 교수 방법적 개념을 확장시켰다는 점에서 의의를 가진다.

한편, Holton, Bates와 Ruona(2000)는 학습전이에 대한 체계적인 접근을 통해 LTSI를 개발하였다는 점을 전술한 바 있는데 이 도구에는 ‘교육내용의 타당성’, 그리고 ‘전이설계’라는 요인들이 포함되어 있다. 이 중 교육내용의 타당성은 Baldwin과 Ford(1988)이 제시한 동일 요소와 유사한 맥락을 갖는 반면, 전이설계는 강사(instructor)를 주요한 요소로 포함시키고 있다. 강사의 역할로는 업무 적용을 위한 사례 제시, 적용에 대한 자신감 부여 등이 포함되어 있었다. 이는 교육훈련 설계의 측면에서 전달, 즉 교수진행에서 전이를 촉진할 수 있는 요인들을 포함시키고, 강사에게 전이 촉진을 위한 역할을 부여했다는 점에 의의를 가진다.

국내에서의 주요한 연구로는 이도형(1996)의 연구를 들 수 있는데, 그는 다양한 문헌 조사와 현장 교육담당자들과의 인터뷰를 통해 교육훈련 측정을 위한 79 문항을 구성하고, 요인을 추출한 결과 교육훈련 내용의 직무내용과의 관련성(8문항), 강사의 자질(7문항), 교육방법(8문항), 피드백(6문항), 목표설정(5문항)의 5개 요인이 추출되었고, 총 34문항이 5개 요인에 적합한 수준의 적재치를 보였다고 보고하였다. 각 문항을 분석한 결과, 앞서 제시한 연구들에서 제시한 개념과 크게 다르지 않았으며, 일부 문항은 요인명과 동떨어진 문항들로 구성되어 통계적 방법론에 의존한 한계를 보였다.

위와 같은 개념화에 따라 다양한 실증연구들이 이어졌는데, Liebermann과 Hoffmann(2008)은 ‘교육내용의 관련성’에 초점을 맞추어 전이와의 관련성을 규명하였고, Saks과 Belcourt(2006)는 교육훈련 중 전이촉진 활동을 7개 문항으로 구성하여 1개 요인으로 측정하였다. 또한, 국내에서는 박영용, 김진모(2006)가 교육훈련 내용, 전이설계, 강사능력

의 3개 요인으로 구인화하여 측정하였고, 배을규, 장민영, 김대영(2009)이 교육훈련 설계 특성을 교육훈련 설계 방법, 교육훈련 내용, 교육훈련 방법, 교육훈련 실시자 등을 포함하는 6개 문항으로 측정하였으며, 이수경 외(2010)가 내용 측면과 설계 측면으로 나누어 6개 문항을 구성하고 단일 구인으로 구성된 연구 등이 진행되었다. 이 연구들 또한, 위에서 자세히 언급한 3개 연구가 제시한 맥락에서 크게 벗어나지 않았다.

교육훈련설계 요인과 관련된 주요한 선행연구들을 고찰하는 과정에서 선행연구들이 지니는 한계를 확인할 수 있었는데, 먼저, 교육훈련설계 요인을 개념화한 연구들은 개념적 체계나 구조를 고려하지 않아 산발적인 변인들을 구성하고 있다. Baldwin과 Ford(1988)의 연구에서는 교육내용이나 교수방법에 초점을 둔 개념들이 산발적으로 제시되고 있으며, Holton(2000)은 교수진행 및 강사와 관련된 개념이 제시된다. 또한, 이도형(1996)의 연구는 이를 체계화하려는 시도였지만, 논리적 구인화보다는 통계적인 방법에 의존하여 그 의도가 훼손되었다.

둘째, 실증연구들에서는 다양한 개념들을 단일 변인으로 취급하여 각 개념들의 차별적인 설명력과 역할을 규명하지 못하였다. Saks와 Belcourt(2006)의 연구는 전이를 설명함에 있어 교육훈련설계 요인의 역할을 강조하고 그것에 초점을 맞추었음에도 불구하고, 환경/과업/장비의 유사성, 자기관리 전략의 제공 정도, 다양한 사례 제시 정도 등의 차별적인 속성의 개념들을 하나의 구인으로 측정하여 전이와의 관계를 규명하였고, 이는 배을규, 장민영, 김대영(2009)의 연구, 이수경 외(2010)의 연구에서도 마찬가지였다.

셋째, 각 변인의 속성을 명확하게 정의하지 않아 연구결과의 해석이 어려웠다. 예를 들어, Holton, Bates와 Ruona(2000)의 ‘전이설계’라는 변인은 어떤 주체의 어떠한 속성을 의미하는 것인지 모호하여, 그것이 전이에 영향을 미친다는 연구결과를 통해 누가 무엇을 해야 하는지 가늠할 수 없다. 또한, 이도형(1996)이 구인화한 ‘교육방법’이라는 요인은 교육방법이 어떠한 방향, 또는 속성이어야 하는지에 대한 설정 없이 여러 문항들을 유형화한 것에 그치고 있었다.

위에서 언급한 세 가지 한계점은 교육훈련 전이를 향상시키고자 하는 HRD 담당자가 연구의 결과를 통해 교육훈련설계 요인의 어떤 측면이 중요하고, 구체적으로 어떤 조치가 필요한지를 확인하기 어렵게 한다. 더욱이 교육훈련 담당자가 가장 용이하게 접근하여 변화시킬 수 있는 요인이 교육훈련설계 요인이라는 점에서, 교육훈련설계 요인이 보다 체계적인 틀에서 구체적이고 차별적인 시사점을 제공할 수 있는 방향으로 구체화될 필요가 있다. 이는 선행연구들의 교육훈련설계 요인에서 제시하는 전이촉진 요소(예를 들어, 동일요소, 목표

설정, 다양한 사례 제시 등)들의 영역을 구분하고, 각 영역에 특정한 속성을 부여하는 과정을 통해 가능하다.

선행연구에서 제시한 전이촉진 요소들은 주로, 교육환경, 교육내용, 교수전략(또는 교수방법), 교수진행의 4개 영역으로 구분해볼 수 있었다. 이는 양은하와 정재삼(2006)이 분류한 전이 관련 요인 중 프로그램 관련 요인이 교육훈련환경, 교육훈련내용, 교육훈련설계, 강사 능력의 4개 요인으로 분류된 것과 유사하였다. 이를 기준으로 각 연구에서 제시한 전이촉진 요소들을 분류하였다.

먼저, 교육환경은 교육이 이루어지는 장소와 교육에서 활용하는 교보재 및 장비 등과 관련된 것으로, 동일 요소(Baldwin & Ford, 1988), 교보재의 현장 유사성(Holton, 2000), 교육환경 유사성(이수경 외, 2010) 등의 요소가 교육환경 영역에 해당된다. 교육내용은 교육훈련에서 다루어지는 주제 또는 학습내용과 관련된 것으로 일반적 원리(Baldwin & Ford, 1988), 교육내용 관련성(Liebermann & Hoffmann, 2008), 교육내용의 업무 요구조건 반영(이도형, 1996) 등의 요소가 이에 해당된다. 교수전략은 특정 주제(또는 수업)나 교육내용이 전달, 또는 운영되는 방식에 대한 것으로 예를 들면, 토론, 실습, 워크숍, 문제해결 등을 결정하는 것을 말한다. 선행연구에서 제시한 요소 중, 다양한 연습조건(Baldwin & Ford, 1988), 목표설정, 자기관리전략 수립 시간 제공(Foxon, 1994), 적용을 위한 실천계획 수립 시간 제공(이도형, 1996) 등이 교수전략의 영역에 해당된다. 마지막으로, 교수진행은 강사, 훈련가, 퍼실리테이터의 교수진행, 또는 교육내용 전달의 방식으로 업무 적용 방법 제시(Foxon, 1994), 자신감 부여(Holton, 2000), 다양한 사례 제시(Saks & Belcourt, 2006), 피드백 제공(이도형, 1996) 등이 해당된다. 이는 세 번째 영역인 교수전략과는 차별적인 영역이라고 할 수 있는데, 예를 들어 같은 실습을 진행하는 강사라도 피드백 수준은 다를 수 있고, 자신감을 부여해주는 수준이 다를 수 있다. 또한, 각 영역을 주관하는 주체가 다른데, 교수전략은 주로 교육훈련 담당자가 통제권을 가지는 반면, 교수진행의 통제권은 강사(또는 훈련가, 퍼실리테이터)가 가진다.

다음으로, 각 영역들의 속성을 명확히 설정하여 변인화 하였는데, 각 영역별로 선행연구에서 제시하고 있는 요소들의 속성 중 주요한 속성을 선택하였다. 예를 들어, 교육내용의 영역에서는 ‘업무내용과 관련된 정도’이라는 속성과 ‘일반 원칙과 원리 제공 정도’라는 두 가지 속성으로 구분되었는데, 전자가 더욱 많은 연구에서 언급되고 있는 주요한 속성이라고 판단하여, 이를 선택하였고, ‘교육내용의 관련성’으로 명명하였다. 이는 Liebermann과 Hoffmann(2008)의 연구에서 제시된 개념과 같은 의미를 지닌다. 교육환경 영역에서는 ‘업무환경과 유사한 정도’이라는 한 가지 속성만이 제시되고 있어, ‘교육환경의 유사성’으로 개념화하였다.

교수전략에서는 ‘자기관리전략 수립 시간 제공 정도’(목표설정, 재발방지, 실천계획 수립 등 포함)가 주요한 속성인 것으로 확인되어 ‘자기관리촉진 교수전략’으로 변인화하였다. 마지막으로, 교수진행에서는 ‘구체적 사례 제시 정도’와 ‘전이 동기부여 정도’(피드백 제공, 자신감 부여, 참여동기 유발을 포함하는 개념)의 두 가지 속성이 존재하였는데, 후자가 더욱 주요한 속성으로 판단되어 선택하고, ‘동기부여적 교수진행’으로 명명하였다.

한편, 본 연구의 대상이 리더십 교육 프로그램이라는 점에서 각 교육훈련설계 요인을 영향요인으로 설정하는 것이 적합한지에 대해 재고할 필요가 있었다. 교육내용 관련성, 자기관리촉진 교수전략, 동기부여적 교수진행의 경우에는 리더십 교육 프로그램의 설계에 따라 차별적일 수 있으며, 교육훈련 전이, 혹은 전이의도를 예측하는데 중요한 변인으로 설정될 가능성이 있었다. 이에 반해, 교육환경의 유사성은 교육환경과 업무환경이 유사한 수준을 의미한다는 점에서 리더십 교육 프로그램보다는 각종 장비나 교보재를 활용하는 직무교육에서 중요한 영향요인으로 다루어지는 변인이라고 판단하였다. 따라서, 교육환경 유사성은 본 연구의 교육훈련설계 요인에서 제외하고 3개 변인만을 연구변인으로 설정하였다.

1) 교육내용 관련성

교육내용 관련성은 교육훈련설계 요인 중 가장 빈번하게 언급되고 있는 변인 중 하나이다. 이는 Baldwin과 Ford(1988)가 제시한 동일요소의 일부이며, Holton 외(2000)는 이 개념을 교육훈련 타당성(validity)이라는 변인에 포함시키기도 하였다. 또한, Liebermann과 Hoffmann (2008)은 다른 개념과 분리하여 실제적 관련성 인식(perceived practical relevance)이라는 변인으로 구성하여 제시하기도 하였다. 이들의 주장은 교육훈련의 내용이 업무현장에서 이루어지는 과업 또는 실제 업무와 관련성을 지니는 수준에 따라 교육훈련 전이의 수준이 다르게 나타날 것이라는 점이다.

교육내용 관련성이 교육훈련 전이에 영향을 미친다는 점은 다양한 연구를 통해 보고되었다. 특히, Axtell 외(1997)의 연구에서는 교육훈련 전이를 1개월 후, 그리고 1년 후의 두 시점으로 구분하여 측정하였는데, 관련성 및 유용성(relevance/usefulness)은 두 시점의 교육훈련 전이 수준에 모두 유의미한 정적 상관(1개월 후: $r=.61$, $p<.01$, 1년 후: $r=.45$, $p<.01$)을 가지며, 1개월 후 교육훈련 전이 수준에는 정적 영향을 미치는 것($\beta=.41$, $p<.05$)으로 보고되었다.

<표 II-10> 교육훈련설계 요인의 영역별 주요 속성 도출 및 변인화

구분 연구	교육환경	교육내용	교수전략	교수진행 (강사)
Baldwin & Ford (1988)	<ul style="list-style-type: none"> 동일 요소 (교육환경) 	<ul style="list-style-type: none"> 동일 요소 (교육내용) 일반적 원리 	<ul style="list-style-type: none"> 다양한 연습조건 초과학습 	<ul style="list-style-type: none"> 피드백 제공 자극의 다양성
Foxon (1994)	-	-	<ul style="list-style-type: none"> 행동적 자기관리 목표설정 재발방지(Relapse Prevention) 	<ul style="list-style-type: none"> 전이 이슈 제시 업무 적용 방법 제시
Holton (2000)	<ul style="list-style-type: none"> 교보재의 현장 유사성 방법론의 유사성 	-	-	<ul style="list-style-type: none"> 자신감 부여 업무 적용 사례 제시
Lieberman & Hoffmann (2008)	-	<ul style="list-style-type: none"> 교육내용 관련성 	-	-
Saks & Belcourt (2006)	<ul style="list-style-type: none"> 환경/과업/장비의 유사성 	<ul style="list-style-type: none"> 일반적 원칙과 이론적 원리 	<ul style="list-style-type: none"> 연습 기회 제공 수행 서약문 작성 자기관리 전략 재발방지(Relapse Prevention) 	<ul style="list-style-type: none"> 피드백과 정보 제공 성과 보상 다양한 사례 제시
이도형 (1996)	<ul style="list-style-type: none"> 업무와의 유사성 	<ul style="list-style-type: none"> 교육내용 관련성 업무 요구 조건 직무수행 관련성 	<ul style="list-style-type: none"> 적용을 위한 실천계획 현실적 목표설정 참여적 교수방법 리플렉션 제공 	<ul style="list-style-type: none"> 참여 동기 유발 피드백 제공 경험자료 제공
박영용, 김진모 (2006)	-	<ul style="list-style-type: none"> 교육내용 관련성 업무 요구 조건 	<ul style="list-style-type: none"> 실습 제공 적용을 위한 실천계획 	<ul style="list-style-type: none"> 참여 기회 제공 참여 동기 유발 구체적 자료 제공 업무 적용 사례 제시
배을규 외 (2009)	-	<ul style="list-style-type: none"> 내용타당성 	-	<ul style="list-style-type: none"> 강사의 자질 및 태도
이수경 외 (2010)	<ul style="list-style-type: none"> 교육환경 유사성 	<ul style="list-style-type: none"> 업무 요구 조건 직무수행 관련성 	-	<ul style="list-style-type: none"> 피드백 제공 현장 적용 방법 제시
▼ ▼ ▼ ▼ ▼				
주요 속성	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 업무환경과의 유사한 정도 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 업무내용과 연관된 정도 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 자기관리전략 수립 시간 제공 정도 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 전이 동기부여 정도
▼ ▼ ▼ ▼ ▼				
변인화	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 교육환경 유사성 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 교육내용 관련성 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 자기관리촉진 교수전략 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 동기부여적 교수진행

주) 교육환경 유사성은 리더십 교육 프로그램에 적합하지 않아 연구변인에서 제외하였음

이와 맥락을 같이 하여, 교육내용 타당성(content validity)이나 직무 관련성(job relevance)이 전이동기에 영향을 미칠 것이라는 점도 다양한 연구를 통해 규명되었으며(Axtell et al., 1997; Bates et al., 2000; Bates & Holton, 2004; Devos et al., 2007; Kirwan & Birchall, 2006; Seyler et al., 1998), Gegenfurtner 외(2009)는 이들 연구가 이미 ‘청사진’(clear picture)을 제공하고 있다고 표현하기도 하였다. Gegenfurtner, Festner, Gallenberge, Lehtinen과 Gruber(2009)가 수행한 연구에서는 전이동기를 통제된 전이동기, 자율적 전이동기로 구분하여 교육내용 관련성에 대한 인식과의 상관관계를 분석하였는데, 두 유형의 전이동기에 모두 유의미한 상관을 갖는 것으로 확인되었다.

2) 자기관리촉진 교수전략

자기관리촉진 교수전략은 지금까지의 교육훈련 전이 관련 연구에서 단일 변인으로 구성되지 않았던 변인 중 하나이다. 본 연구에서는 Foxon(1994)이 제시한 행동적 자기관리(behavioral self-management)의 개념을 차용하고, Saks와 Belcourt(2006), 이도형(1996), 박영용, 김진모(2006) 등의 연구에서 자기관리를 수립하거나 실천계획을 작성할 수 있도록 기회를 제공하는 교수전략이 교육훈련 전이를 촉진시킬 수 있다는 점에 근거하여 자기관리촉진 교수전략이라는 변인을 구인화하였다. 자기관리촉진 교수전략은 재발방지(relapse prevention), 목표설정, 실천계획 수립 등의 개념들을 포함하며, 스스로 교육훈련 전이에 대한 전략을 수립할 수 있도록 하는 것을 의미한다.

자기관리를 촉진하는 교수전략은 교육훈련 전이 수준에 영향을 미칠 뿐 아니라, 전이에 대한 의지를 향상시키는 데에도 긍정적인 영향을 미칠 수 있다. 실행계획, 재발방지와 같은 기회를 통해 스스로에 대한 자기효능감이 강화될 수 있으며(Tziner, Haccoun & Kadish, 1991), 업무 환경에서 새로운 기술을 일반화(generalization)하는데 있어 전이에 대한 의지에 부정적 영향을 미칠 것으로 예상되는 장애요인들을 미리 고려해볼 수 있도록 하기 때문이다.

자기관리촉진 교수전략과 관련된 실증연구로는 Burke(1997)의 연구가 대표적인데, 그의 연구에서는 재발방지(relapse prevention, RP)를 완전히(full) 적용한 집단, 일부(modified) 적용한 집단, 통제 집단 간 교육훈련 전이와 직결되는 전이전략 사용 수준, 학습한 기술 활용 수준이 차별적으로 나타났으며, 완전히 적용한 집단에서 가장 높은 수준으로 나타났다고 보고하고 있다. 한편, 연구자의 예상과는 다르게 RP를 완전히 적용한 집단의 전이동기가 세 집단 중 가장 낮은 것으로 나타났는데, 이에 대한 해석으로 RP를 통해 현실적인 다양한 장애요인들을 규명해보면서 현실 적용에 대한 우려가 발생할 수 있다는 점을 언급하며, 장기

적인 관점에서 전이동기에 영향력이 어떻게 변화하는지를 확인해볼 필요가 있다는 점을 언급하였다.

3) 동기부여적 교수진행

교육훈련 전이를 촉진하는 교육훈련설계 요인과 관련된 다양한 문헌에서는 구체적인 교수 상황에서의 전개 방식에 대한 요인들이 빈번하게 언급되고 있다. 본 연구에서 주요하게 고찰한 연구 중 Baldwin과 Ford(1988)의 연구에서는 자극의 다양성과 피드백 제공 등의 요소들이 전이를 촉진할 것이라는 점을 언급하였으며, 교수 상황에서의 성과 보상, 피드백, 사례 제시(Saks & Belcourt, 2006), 참여동기 유발(이도형, 1996), 자신감 부여(Holton et al., 2000) 등이 제시되기도 하였다. 본 연구에서는 교수진행 상황의 속성 중 교육훈련 참가자들에게 동기를 부여하는 속성이 주요하다는 점에 근거하여 ‘동기부여적 교수진행’을 변인으로 설정하였고, 이는 교수진행 중 참여동기를 유발하고, 피드백을 제공하며, 전이에 대한 자신감을 부여해주고, 학습성과에 대해 보상해주는 것을 포함하는 것으로 정의하였다.

동기부여적 교수진행과 전이의도와와의 관계를 직접적으로 규명한 연구는 아직까지 수행된 바 없지만, Kuchinke(2000)의 연구에서는 강사(instructor)의 행동과 전이의도의 관계를 규명한 바 있다. 그의 연구에서는 강사의 행동을 카리스마적(charismatic), 격려하는(inspiring), 촉진하는(stimulating), 배려하는(considerate)의 4개로 구분하였는데, 이 행동들은 전이의도에 부정적 영향($r = -.30, p < .05$)을 미치는 것으로 확인된 바 있다. 한편, Clemenz(2001)의 연구에서는 강사(trainer)가 학습자를 대하는 방식이 교육훈련의 질(quality)을 가장 잘 설명하는 변인으로 보고하였는데, 정중함(courtesy)은 학습자들에게 자신감을 북돋아주는 행위를 포함하고 있었다. 이 연구에서 교육훈련의 질이 전이의도(intentions to transfer)와 강력한 상관을 가지는 것으로 확인되었다는 점에서 강사의 행위와 전이의도의 관계를 예측해볼 수 있는 연구 결과이다. 또한, 국내의 연구 중 박영용, 김진모(2006)의 연구에서는 국내 대기업의 리더십교육 프로그램 참가자 150명을 대상으로 강사능력과 전이동기의 상관관계를 검증하였다. 이 연구에서의 강사능력은 학습자에 대한 동기유발 능력을 포함하고 있었으며, 두 변인은 유의미한 정적 상관을 갖는 것($r = .60, p < .01$)으로 확인되었다.

다. 업무환경 요인

Baldwin과 Ford(1988)는 전이 영향요인의 유형을 규명한 연구에서, 업무환경 특성이 상사

또는 동료의 지원과 제재(constraints), 그리고 학습한 행동을 업무 현장에서 수행할 기회, 즉 전이기회를 포함한다고 설명하였다. 한편, Burke와 Hutchins(2008)는 Baldwin과 Ford의 개념을 확장하여, 업무환경을 학습적 개입(learning intervention)의 외부에 존재하거나 발생하며 교육훈련 전이에 영향을 미치는 모든 요인으로 정의하기도 하였다.

교육훈련 전이는 교육훈련이 실행된 장소에서 발생하는 것이 아니라, 실제 업무를 수행하는 장소에서 발생하기 때문에 단순히 교육훈련을 통해 지식을 습득하고, 기술을 숙련시킨 것만으로는 전이를 보장하기 어렵다. 이와 관련하여 Foxon(1993)은 “교육훈련이 이루어지는 환경에는 조직적 시스템의 압력, 그리고 피훈련자로 하여금 기존의 업무 습관으로 돌아가도록 하는 다양한 요소들을 모두 포함시킬 수는 없다.” 라고 언급하기도 하였다. 이러한 양상은 단순히 교육훈련 전이에만 존재하는 것은 아니다. 조직의 특성이 개인의 태도(attitude)나 수행(performance)에 영향을 미칠 것이라는 논의는 Forehand와 Gilmer(1964)에 의해 오래 전에 제시되어 왔고, James와 Jones(1974)는 조직적 특성이 조직적 상황에 대한 개인의 인식에 영향을 미치고, 이것은 다시 개인의 정서나 행동에 영향을 미칠 것이라고 제안하기도 하였다.

위와 같은 맥락과 함께, 교육훈련 전이 연구에서 업무환경 요인은 중요한 예측 변인으로 다루어져 왔다. 특히, 배을규, 장민영, 김대영(2009)의 연구에서는 Holton 외(2000)의 LTSI를 활용하여 전이에 영향을 미치는 요인들이 조직 유형(기업, 학교, 병원) 별로 차이가 존재하는지를 확인한 결과, ‘조직에서의 수행지원’, 즉, 업무환경 요인 중 하나의 변인이 기업의 맥락에서 가장 큰 영향을 미치는 것으로 보고하기도 하였고, 다양한 연구에서 상사지원(Bates, Holton, Seyler & Carvalho, 2000; Chiaburu & Marinova, 2005; Liebermann & Hoffmann, 2008), 동료지원(Chiaburu & Marinova, 2005), 조직지원(Lim & Morris, 2006; Saks & Belcourt, 2006), 전이 기회(공민영, 김진모, 2008) 등이 교육훈련 전이를 유의미하게 예측한다는 결과를 제시하고 있다.

앞서 선정했던 4개의 통합적 문헌고찰과 메타연구를 확인해보면, Colquitt, LePine과 Noe(2000)의 연구에서는 긍정적 풍토(positive climate), 상사지원, 동료지원이 전이에 대한 영향력을 메타분석한 결과, 모든 변인이 비교적 강한 관계를 가지는 것(각 $r_c = .37, .43, .84$)으로 나타났다. 또한, Burke와 Hutchins(2007)는 통합적 문헌고찰을 통해 업무환경 요인과 관련해서는 전략적 연계, 전이풍토, 상사지원, 동료지원, 전이 기회, 책임(accountability) 등이 연구되어 왔고, 전이풍토, 상사지원, 동료지원, 전이 기회는 선행연구들에서 비교적 강한 관계(strong or moderate relationship)를 갖는 것으로 보고했다. 한편, Blume 외(2010)는 업무환경, 제약, 지원, 풍토로 구분하여 다양한 문헌들의 실증적 결과를 종합했는데, 업무환경, 지

원, 풍토가 보통 이상의 영향력을 가지는 것으로 나타났다. 마지막으로 김진모, 곽재덕, 이유진(2010)의 연구에서는 조직지원, 상사지원, 동료지원, 전이기회, 전이보상, 학습조직활동, 전이풍토, 학습문화, 개입, 리더-부하의 교환관계(LMX) 등의 변인이 다루어졌으며, 이 중 조직지원, 상사지원, 동료지원은 전이 또는 전이동기와 높은 관련성을 갖는 것으로 보고하였다. 이를 종합해보면, 주로 업무환경 요인에는 전이풍토, 상사지원, 동료지원, 전이기회, 조직지원의 5개 변인이 주요한 영향을 미치는 것으로 확인된다.

<표 II-11> 업무환경 요인 관련 통합적 문헌고찰 및 메타연구의 변인 종합

구분	Colquitt, LePine & Noe (2000)	Burke & Hutchins (2007)	Blume, Ford, Baldwin & Huang (2010)	김진모, 곽재덕, 이유진 (2010)	강하거나 보통 이상의 관계
업무 환경 요인	<ul style="list-style-type: none"> ■ 긍정적 풍토 [moderate] ■ 상사지원 [moderate] ■ 동료지원 [moderate] 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 전략적 연계 ■ 전이풍토 (강) ■ 상사지원 (강) ■ 동료지원 (강) ■ 전이기회 (강) ■ 책임 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 업무환경 [moderate] ■ 제약 ■ 지원 [moderate] ■ 풍토 [moderate] 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 조직지원 (상) ■ 상사지원 (상) ■ 동료지원 (상) ■ 전이기회 ■ 전이보상 ■ 학습조직활동 ■ 전이풍토 ■ 학습문화 ■ 개입 ■ 리더-부하의 교환관계 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 전이풍토 ■ 상사지원 ■ 동료지원 ■ 전이기회 ■ 조직지원

한편, 업무환경 요인의 구인을 밝히거나, 전이와의 관계를 규명하기 위한 연구들을 고찰하는 과정에서 두 가지 문제가 제기되고 있었는데, ①첫 번째는 업무환경 요인의 초점에 관한 것이고, ②두 번째는 업무환경의 수준(level)에 관한 것이었다.

먼저, 업무환경 요인의 초점과 관한 문제는 학습자특성 요인에서 언급한 일반적(general) 특성과 상황특수적(situationally specific) 특성과 유사한 것으로, 업무환경 요인에 대한 개념이나 측정이 상존하는 풍토, 또는 인식에 초점을 맞춘 연구와, 특정 교육훈련 프로그램의 환경에 대한 인식에 초점을 맞춘 연구가 혼재되어 있다는 것이다. 예를 들어, 상사지원의 영향을 규명하기 위한 연구 중, Chiaburu와 Marinova(2005)의 연구에서는 상사가 교육훈련을 중요하게 여기고 지원하는지에 대한 일반적인 인식을 측정하고 있는 반면, Saks, Belcourt(2006)의 연구에서는 특정 교육훈련에 대해 상사가 특정한 지원 행위를 했는지에 대해 측정한다. 이는 동료지원, 조직지원에서도 마찬가지로 발생하고 있다. 그러나 위의 두 개념 중 후자는 상황이나 조건에 따라 비교적 쉽게 변할 수 있는 요인이라는 점에서 두

개념은 다를 뿐 아니라, 교육훈련 전이에 미치는 영향 또한 차별적으로 나타날 가능성이 높다는 점에서 구분되어야 할 필요가 있다.

다음으로, 기존의 업무환경 요인 관련 연구들은 업무환경의 수준을 구분하지 못하고 있다. 이는 Rousseau(1978)가 특정 행위에 영향을 미치는 상황적(situational) 요인은 부서(department), 직무(job), 리더(leader), 또는 업무집단(work group) 등 모든 수준에서 차별적으로 존재할 수 있다고 언급한 것과도 밀접하게 연관된다. 전이에 영향을 미치는 업무환경 요인들은 그 속성에 따라 개인이 소속된 전체 조직의 수준, 부서의 수준, 업무집단의 수준, 팀 수준 등 다양하게 존재하는데도 불구하고, 각 변인이 지니는 수준을 고려하거나 구분하려는 시도를 보인 연구는 적었다(Schein, 1985). Egan(2008)은 이와 같은 한계를 지적하며, 전이동기의 영향요인을 밝히는 그의 연구에서 전반적인 조직문화와 하부문화(subculture)의 수준을 구분하여 전이동기에 미치는 영향력을 비교하기도 하였다.

위에서 문제로 제시한 업무환경 요인의 초점과 업무환경의 수준을 고려하려면, 각 변인의 속성을 명확히 하고, 이를 측정에 반영해야 하는데, 앞서 고찰한 4개의 메타연구를 통해 도출된 5개 변인 중 전이풍토와 조직지원은 비교적 일반적인 속성이 강한 반면, 상사지원, 동료지원, 전이기회와 같은 변인은 교육훈련에 따라, 또는 학습한 내용에 따라 차별적으로 나타날 가능성이 높아 상황특수적인 속성이 강하다. 또한, 전이풍토와 조직지원은 그 수준이 팀 이상의 수준에 해당하는 반면, 상사지원, 동료지원, 전이기회는 일상적 업무를 수행하는 환경인 팀 또는 업무집단의 수준에 한정되는 속성을 지닌다. 물론, 상사지원, 동료지원, 전이기회와 같은 변인들은 연구의 초점에 따라 일반적인 속성을 갖는 것으로 개념화할 수 있지만, 이와 같이 초점을 정하는 시도는 업무환경적 요인이 전이에 영향을 미치는 양상을 보다 명확히 이해할 수 있도록 한다는 점에서 상황특수적인 속성으로 한정하였다.

위와 같은 논의에 따라 본 연구에서는 초점과 수준을 고려한 업무환경 요인을 선정하였다. 단, 전이풍토는 조직지원, 상사지원, 동료지원 등을 포함하는 광범위한 개념(Tacey & Tews, 2005)이므로, 변인 간 독립성을 고려하여 제외하였다. 이후에는 조직지원, 상사지원, 동료지원, 전이기회가 전이에 어떠한 양상으로 영향을 미치고, 전이 프로세스에서 어떤 역할을 수행하는지에 대한 선행연구를 고찰하였다.

<표 II-12> 업무환경 요인의 초점과 수준에 따른 구분

수준 \ 초점	일반적이고 상존하는 (general)	상황특수적인 (situationally specific)
조직적 차원	전어풍토, 조직지원	-
팀 및 부서 차원 (부서, 팀, 업무그룹)	-	상사지원, 동료지원, 전이기회

주) ‘—’ : 연구의 목적에 따라 제외된 변인을 의미함

1) 조직지원

교육훈련 전이 수준에는 조직차원의 지원에 대한 학습자들의 인식이 영향을 미치게 된다. 이는 Forehand와 Gilmer(1964)가 조직의 특성이 개인의 태도나 수행에 영향을 미친다고 제시한 것과도 일맥상통하는 개념이다. 한편, 교육훈련 전이 관련 연구에서는 주로 하위 문화적(subcultural) 요소들, 예를 들어 상사지원, 동료지원 등의 영향력을 규명하였고, 조직 수준의 변인들에 대한 연구는 비교적 드물다. Tracey, Tannenbaum와 Kavanagh(1995)는 교육훈련 전이에 영향을 미치는 환경으로 지속적 학습문화(continuous-learning culture)를 제시한 바 있는데, 이후 이 변인을 교육훈련 풍토(training climate)로 변경하고, 지속적인 구인화를 통해 조직지원(organizational support)이라는 요인을 구성하였다. 그들에 의하면, 조직지원은 조직 차원의 정책, 절차, 또는 실행과 관련된 것으로 교육훈련의 중요성을 입증하는 보상체계, 또는 교육훈련의 적용을 위한 자원의 제공 등을 의미한다.

조직 차원의 문화 및 풍토와 전이의도와의 관계를 직접적으로 규명한 연구는 찾기 어렵지만, 전이동기와의 관련성을 확인한 연구는 간헐적으로 이루어졌다. Bates(2001)의 연구에서는 지속적 학습문화와 전이동기의 상관관계를 분석하였는데, 둘 간의 유의미한 정적 상관($r=.38, p<.05$)이 있는 것으로 확인되었다. 또한, Kontoghiorghes(2004)는 긍정적 학습전이 풍토가 전이동기를 유의미하게 설명한다는 결과($R^2_{adj}=.520, p<.001$)를 도출하기도 하였다. 국내에서는 이정민, 이우정(2012)이 이러닝 환경에서의 학습전이에 대한 지속학습문화와 전이동기의 영향력을 규명하는 연구를 진행하였는데, 이 연구에서는 지속학습문화와 전이동기의 상관관계가 유의미하지 않은 것($r=.06, p>.05$)으로 나타나 상반된 결과를 보이기도 하였다.

2) 상사지원

상사지원은 교육훈련을 통해 학습한 지식과 기술을 업무 현장에서 활용하는데 있어 상사 혹은 관리자가 지원하거나 촉진하는 정도를 의미한다(Holton, 2005). 본 연구에서는 상사의 일반적인 태도와는 구분되는 개념으로서 특정 교육 프로그램에 대한 지원 수준에 초점을 맞추었다. 상사지원은 교육훈련 전이에 영향을 미치는 업무환경 변인 중 가장 많이 언급되고 있는 변인 중 하나일 뿐 아니라, 다양한 연구들에서 교육훈련 전이를 촉진하는 주요한 요인으로 보고되고 있다(Burke & Hutchins, 2007). 이는 조직의 맥락에서 상사는 학습자에게 중요한 영향력을 미치는 환경 중 하나로 인식되기 때문이다.

상사지원은 교육훈련 전이와의 관계에서 뿐 아니라, 전이동기를 촉진하는 요인으로도 빈번하게 언급되고 있다. Bates, Holton, Seyler와 Carvalho(2000)의 연구에서는 상사지원과 전이동기가 유의미한 정적 상관관계를 갖는 것($r=.46, p<.01$)으로 확인된 바 있고, Ruona, Leimbach, Holton과 Bates(2002)의 연구에서도 상사지원은 전이동기에 유의미한 영향을 미치는 것($\beta=.046, p<.05$)으로 확인되기도 하였다. 일부 연구에서는 상사지원이 학습자에게 강압적인(coercive) 것으로 작용하여 교육훈련 전이를 위한 자율적 동기를 감소시켰다는 결과를 제시하기도 하였지만(Nijman et al, 2006), 일반적으로 상사의 지원과 촉진 행위는 전이동기를 향상시키는 요인으로 보고된다.

상사지원과 전이의도와의 관계를 직접적으로 규명한 대표적인 연구로는 사우디아라비아의 임직원 287명을 대상으로 한 Al-Eisa 외(2009)의 연구를 들 수 있는데, 이들의 연구에서 상사지원과 전이의도는 유의미한 정적 상관을 보였으며($r=.37, p<.01$), 위계적 회귀분석 결과 상사지원은 전이의도를 유의미하게 예측하는 것($\beta=.30, p<.01$)으로 확인되었다. 또한, Machin과 Fogarty(2004)의 연구에서는 전이실행의도에 영향을 미치는 환경적 변인들로 사회적 신호(social cues)와 긍정적 강화(positive reinforcement)를 포함시켰는데, 이 변인에는 상사의 지원에 대한 문항이 주로 구성되어 있었다. 해당 변인들과 전이실행의도의 상관관계를 분석한 결과, 사회적 신호($r=.33, p<.01$), 긍정적 강화($r=.29, p<.01$) 모두 유의미한 정적 상관을 갖는 것으로 보고하였다.

3) 동료지원

동료지원은 학습자가 교육훈련을 통해 학습한 내용을 업무에 적용하는 것에 대해 동료가 지원하고 촉진하는 정도를 의미한다(Holton, 2005). 본 연구에서는 상사지원과 함께 특정 교육 프로그램이 종료된 후 현업에 돌아갔을 때, 해당 교육 프로그램을 통해 학습한 내용에

대한 동료들의 지원에 초점을 맞추었다. 동료지원은 교육훈련 전이를 설명하는데 있어, 상사 지원에 비해 더욱 유용한 변인인 것으로 언급되고 있는데(Burke & Hutchins, 2007), Facticeau 외(1995)의 연구에서는 개인, 조직적 차원의 지원 중에서 오직 동료지원만이 기술 전이(skill transfer)와 직접적인 유의미한 관계($B=.65, p<.05$)를 보이고 나머지 변인들은 교육훈련전 동기(pretraining motivation)을 매개로 영향을 미치는 것으로 나타나기도 하였다.

지금까지의 전이의도 관련 연구에서 동료지원의 변인을 포함시킨 연구는 찾아보기 힘들지만, 그와 유사한 변인인 전이동기와의 관계는 다양한 연구를 통해 규명된 바 있다. 대표적으로 Bates 외(2000)의 연구에서는 동료지원과 전이동기가 유의미한 정적 상관관계를 갖는 것($r=.54, p<.01$)으로 확인되었으며, 이는 상사지원보다 더욱 높은 수치였다. Bates와 Holton(2004)의 연구에서도 유사한 결과가 도출되었는데, 교육훈련 전이 영향요인 중 17개 변인들에 대한 상관관계를 분석한 결과, 전이동기와의 상관관계는 전이노력-수행기대, 전이 설계, 수행-성과기대의 세 개 변인 다음으로 동료지원이 높은 상관($r=.42, p<.05$)을 나타냈으며, 이는 상사지원($r=.35, p<.05$)에 비해서도 더욱 높은 것으로 보고되었다. 마지막으로 Ruona 외(2002)의 연구에서는 전이동기를 종속변인으로 하여 중다회귀 분석을 통해 영향력을 규명하였는데, 이 연구에서도 마찬가지로 동료지원($\beta=.099, p<.01$)은 상사지원($\beta=.046, p<.05$)에 비해 높은 설명력을 보였으며 유의미한 영향을 미치는 것으로 확인되었다.

4) 전이 기회

전이 기회는 교육훈련을 통해 학습한 내용을 업무에 적용할 수 있도록 하는 자원 또는 과업을 제공받는 정도를 의미한다(Holton, 2005). 전이 기회는 Holton의 LTSI에서 변인으로 활용되면서 활발히 연구가 진행되었다. 직관적으로 교육훈련을 통해 습득한 지식과 기술을 활용할 기회가 주어지지 않는다면, 교육훈련 전이가 발생할 가능성은 낮아질 것이라는 점에서 전이 기회는 교육훈련을 설명하는 중요한 변인임에 틀림없다.

전이 기회와 전이의도의 관계에 있어서 전이 기회가 전이의도의 예측 변인으로서의 역할을 수행할 것이라고 단정 지을 순 없다. 전이의도가 교육훈련 전이가 발생하기 직전의 의지를 반영하고 있다면, 전이 기회는 전이의도와 교육훈련 전이의 관계를 조절하는 변인일 가능성도 있다. 즉, 심리적인 상태가 행동으로 발현되기 위해 필요한 외부적인 조건으로서 작용할 수 있다는 것이다. 한편, 계획행동이론(Ajzen, 1991)에 의하면, 의도(intention)는 행동통제인식에 의해 영향을 받아 형성된다. 즉, 행위자가 스스로의 행위에 대해 얼마나 통제력을 가지고 있는지에 대한 인식에 의해 의도가 형성된다는 점을 의미한다. 행동통제인식은 본인의 능력 뿐 아니라 환경에 대한 통제력을 의미하며, 전이 기회에 대한 인식은 스스로가 전이이라

는 행동을 보이는데 영향을 미치는 환경적 차원에 대한 인식에 일부분이 된다. 이는 전이 기회에 대한 인식이 '전이의도'를 형성하게 되는 예측요인일 수 있다는 점을 시사한다.

전이의도와 전이기회의 직접적인 관계를 규명한 연구는 아직까지 찾아보기 어렵지만, 전이동기와의 관계를 규명한 연구에서도 위와 유사한 결과를 보이고 있다. 대표적으로 Ruona 외(2002)는 전이동기에 대한 활용기회(opportunity to use)의 설명력을 규명하였는데, 그 영향력이 유의미하지 않은 것으로 나타났다($B=.008$, $p>.05$). 한편, Bates와 Holton(2004)의 연구에서는 두 변인이 유의미한 상관($r=.37$, $p<.05$)을 갖는 것으로 확인되었으며, Bates 외(2000)의 연구에서도 상관계수가 0.58로 0.01 수준에서 유의미한 상관을 갖는 것으로 보고되었다. 이 결과들을 종합해보면, 전이 기회와 '전이동기'의 관계에서 두 변인 간 상관은 존재하지만, 전이 기회가 전이동기에 예측요인이라는 증거는 아직까지 명확하게 밝혀지지 않았다. 한편, 이 연구들에서의 전이동기는 앞서 지적한 바와 같이 전이에 대한 열망에 초점을 둔 것이 아니라, 기대이론을 포함하는 광범위한 개념의 변인이었다는 점에서 동기적 요소의 종료점(end-point)이라 할 수 있는 전이의도는 전이 기회가 예측변인이 될 수 있는 가능성을 갖고 있다. 이와 관련하여 Gegenfurtner 외(2009)는 수행 기회(opportunities to perform)는 전이를 위한 필요조건이지만 충분조건은 아니며, 정서/감정적 전이동기를 매개로 하여 교육훈련 전이에 영향을 미치게 될 것이라는 점을 언급하기도 하였다.

5. 전이모형 및 가설 설정

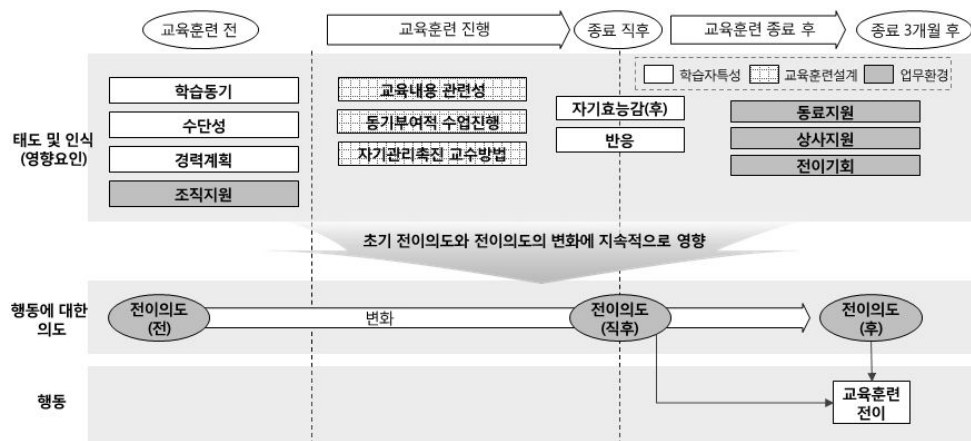
지금까지 교육훈련 전이, 전이의도, 전이의도 관련변인에 대해 고찰하였고, 이를 토대로 교육훈련 전이의 새로운 모형을 제안하였다([그림 II-13] 참조).

먼저, Ajzen(1991)의 계획행동이론(TPB)에 따라 교육훈련 전이라는 행동은 행동에 대한 태도와 주변환경에 대한 인식이 영향을 미치는데, 행동에 대한 의도가 주요한 매개의 역할을 수행하는 것으로 설정하였다. 이는 Gegenfurtner 외(2009)가 제안한 모형에서 전이동기가 전이 영향요인과 전이 사이를 매개하는 것으로 설정한 것과도 같은 맥락이다.

둘째, 영향요인들의 유형은 Baldwin과 Ford(1988)의 구분에 따라 학습자특성, 교육훈련설계, 업무환경의 세 가지로 구분하고, 시점의 구분은 Caffarella(2002)의 제안에 따라 교육훈련 전, 교육훈련 중, 교육훈련 종료 후로 구분하였다. 각 유형에 포함되는 14개 변인들은 각 유형별로 앞서 설정한 기준에 따라 선정된 것들이며, 이 중 학습자특성 중 경력설계, 업무환경 특성 중 조직지원은 특정 시점에 한정되지 않는 일반적인 인식이지만 Kontoghiorghes(2002)의 연구, Gegenfurtner 외(2009)의 연구에서 제안한 것을 토대로 교육훈련 참가 전 시점에 이미 형성된 요인으로 한정하였다.

셋째, Burke와 Hutchins(2008)의 모형에서 제시한 바에 따라, 각 변인들은 특정 시점에 한정되지 않고 지속적으로 영향을 미치는 것으로 설정하였다. 단, 각 시점에 형성되는 인식 중 특정 교육훈련에 초점을 맞춘 것(학습동기, 수단성, 반응, 교육훈련설계 요인, 상사지원, 동료지원, 전이기회)은 각 시점의 전이의도와 전이의도의 변화에만 영향을 미친다.

넷째, 앞서 고찰한 다양한 연구자(Atkinson & Birch, 1970; Gegenfurtner et al., 2009; Foxon, 1993; Leidl & Zempel-Dohmen, 2006)들의 의견과 연구자의 통찰에 따라 전이의도는 교육훈련 전부터 교육훈련 종료 후까지 지속적으로 변화하는 것으로 설정하였다. 전이의도는 지속적으로 변화하지만, 변화 과정 중 교육훈련 전, 교육훈련 종료 직후, 교육훈련 종료 3개월 후의 3개 시점을 주요한 시점으로 설정하였다.



[그림 II-13] 전이의도의 변화와 매개 중심 교육훈련 전이 모형

- 주1) Ajzen(1991)의 계획행동이론, Gegenfurtner 외(2009)의 모형에 따라 다양한 학습자의 태도와 인식을 의도가 매개하여 행동에 영향을 미치는 것으로 설정하였음.
- 주2) 학습자의 태도 및 인식(영향요인)은 Baldwin과 Ford(1988)의 제안에 따라 세 가지로 분류하고, 앞서 전이의도 관련변인 탐색에서 설정한 기준에 따라 선정된 변인들을 시점에 따라 배치한 것임.
- 주3) Burke와 Hutchins(2008)의 통합모형에서 제안한 것에 따라 특정 영향요인들은 시점에 한정되지 않고 지속적으로 영향을 미치는 것으로 설정하였음.
- 주4) Gegenfurtner 외(2009)의 제안에 따라 전이의도는 변화하는 것으로 모형화하였다.

위와 같은 모형을 토대로 두 연구문제에 대한 가설을 설정하였다.

연구문제 1: 전이 영향요인(학습자특성 요인, 교육훈련설계 요인, 업무환경 요인)들은 교육훈련 전부터 현업 복귀 후까지의 전이의도에 어떠한 양상으로 영향을 미치는가?

먼저, 교육훈련 전이에 영향을 미치는 변인들은 Baldwin과 Ford(1988)가 제시한 모형에 따라 학습자특성, 교육훈련설계, 업무환경 요인으로 구성되며, 다양한 연구들을 통해 교육훈련 전이를 촉진하는 구체적인 변인들이 밝혀져 있다. 그러나 이러한 변인들이 다양한 시점에서의 '학습한 내용을 적용하려는 의지'에 어떠한 영향을 미치는지, 그리고 그 의지의 변화에 어떤 변인이 작용하게 되는지를 규명한 연구는 많지 않다.

예외적으로, Leitl과 Zempel-Dohmen(2006)은 전이동기의 발달(development)에 대해 연구하였는데, 전이동기를 교육훈련 종료 직후, 그리고 교육훈련 종료 3개월 후로 2회에 걸쳐 측

정하였다. 이 연구에 의하면, 전이동기는 3개월 후에 감소하는 양상을 보였으며, ‘상사지원’은 3개월 동안 전이동기가 감소하는 것을 완화시키는 역할을 하였다. 한편, 국내에서는 현영섭(2009)이 학습자의 학습전이 수준을 각기 다른 시점의 3회(교육종료 1주일 후, 1개월 후, 2개월 후)에 걸쳐 측정하고 그것의 변화량에 영향을 미치는 전이 영향요인들을 확인하기 위한 연구를 진행하였는데, 학습전이 초기단계에는 교육내용 관련성, 전이동기, 전이부담감, 자기효능감, 상사지원 순으로 영향을 미쳤고, 학습전이의 변화에는 전이동기, 상사지원, 자기효능감, 전이부담감 순으로 영향을 미치는 것으로 보고하였다. 이 연구는 학습전이, 즉 교육훈련 전이의 변화를 확인하였다는 점에서, 본 연구와 초점이 다소 상이한 부분이 있지만, 각 시점에 따라 서로 다른 영향요인들이 차별적인 영향력을 갖는다는 점을 실증적으로 규명하고 있다. 또한, 실증연구는 아니었지만, 앞서 제시한 Foxon(1993)의 교육훈련 전이의도 모형에서는 전이의도가 교육훈련의 진행 과정 중에도 학습자의 내적 특성, 교육훈련의 설계 특성, 그리고 다양한 업무환경적 변인에 의해 영향을 받을 것임을 암시하고 있다.

위와 같은 논의에 따라 각 시점의 전이의도와 전이의도의 변화에는 서로 다른 요인들이 차별적인 영향력을 가질 것이라고 예측해볼 수 있다. 본 연구에서는 전이의도가 교육훈련 전부터 형성되어 교육훈련 전이가 일어나기 직전까지 지속적으로 변화하는 것으로 개념화하였으므로, 각 시점에서의 전이의도는 ‘교육훈련 전, 종료 직후, 종료 3개월 후에 교육훈련을 통해 학습한 내용을 현업에 적용하려는 의도’이다. 이는 기존 연구들이 결과적 행위로서의 교육훈련 전이 수준에만 초점을 맞추었기 때문에, 교육훈련 전에 형성된 것이 교육훈련의 과정을 거치며 어떻게 변화하는지에 대한 양상을 규명하지 못하였다는 한계를 보완할 수 있다는 특징을 반영하기도 한다.

먼저, 학습동기, 수단성, 경력계획, 조직지원과 같은 변인들은 교육참가 전 전이의도가 형성되는데 영향을 미칠 가능성이 높다. 특히, 본 연구에서의 학습동기는 교육훈련전 동기(pretraining motivation)로 다루어지고 있다는 측면에서 학습한 내용을 활용하겠다는 의지의 초기 단계에 중요한 영향을 미칠 것으로 예상할 수 있다. 또한, 수단성은 교육훈련을 통해 원하는 결과를 도출하게 될 것인지에 대한 확신을 의미하는데, 초기 단계의 전이의도에 긍정적 영향을 미칠 가능성을 내포한다. Smith 외(2008)의 연구에서는 수단성과 유사한 속성을 지니는 유인가(valence)가 목적의도를 매개로 전이의도에 영향을 미쳤는데, 목적의도가 실행의도에 비해 앞서 형성되는 의도라는 점에서 수단성과 초기 전이의도의 관계를 지지하는 결과라고 볼 수 있다. 한편, 경력계획의 수준이 높으면 현재 직무 또는 미래의 직무 성과를 높이려는 성향이 강하므로, 교육 프로그램에서 획득할 수 있는 이점을 높게 인식하고(Clark, Dobbins & Ladd, 1993; Kontoghiorghe, 2002), 이는 교육훈련 참가 시 전이의도에

영향을 미칠 수 있다. 마지막으로 조직직원, 즉 조직적 차원의 학습에 대한 지원은 교육훈련을 통한 학습과 적용에 대한 가치를 높게 인식하게 하는데, 이는 Bate(2001)와 Kontoghiorghes(2004)의 연구에서 실증적으로 규명되기도 하였다. 조직지원이 교육훈련 참가 전에 영향을 미칠 것이라는 점은 Gegenfurtner 외(2009)의 전이동기에 대한 통합적 문헌 고찰에서도 확인할 수 있는데, 이 연구에서 조직문화는 교육훈련 전 영향요인으로 분류되었다.

다음으로 반응, 자기효능감, 교육내용 관련성, 자기관리촉진 교수전략, 동기부여적 교수행은 교육훈련 종료 직후에 전이의도에 영향을 미칠 가능성이 높다. 본 연구에서 반응은 정서적 반응에 초점을 맞추었는데, 사람들은 정서적으로 즐거운 경험으로 기억되는 활동을 지속시키려는 경향이 있다. Warr, Allan과 Birdi(1999)의 연구에서 반응의 영역 중 즐거움(enjoyment)과 전이동기의 상관관계가 가장 높게 나타났다는 점은 교육훈련 전이에서도 마찬가지 경향이 나타난다는 것을 반증한다. 반응이 정서적인 측면을 강조한다면, 자기효능감은 스스로의 능력에 대한 인식을 의미한다. 교육훈련 후 형성되는 자기효능감은 전이동기를 가장 강력하게 설명하는 변인으로 언급되고 있다는 점(Gegenfurtner et al., 2009)에서 교육훈련 종료 후 전이의도에 영향을 미칠 것으로 예측한다. 마지막으로 교육훈련설계 요인들인 교육내용의 관련성, 자기관리촉진 교수전략, 동기부여적 교수행은 학습자들에게 실제로 제공되는 개입(intervention)에 대한 인식이다. 이는 곧 교육훈련 전에 형성된 전이의도가 교육훈련 종료 직후까지 변화하는데 가장 주요한 요인이 될 수 있음을 의미한다. 한편, 교육훈련설계 요인들을 개별적으로 변인화하여 영향력을 검증한 실증연구는 부족한 형편이다.

마지막으로, 상사지원, 동료지원, 전이기회는 교육훈련 종료 3개월 후 전이의도에 영향을 미칠 가능성이 높다. 특히 교육훈련 종료 직후부터 전이를 시도하고 유지하는 주된 장소가 업무 현장이라는 점에서 업무 현장의 환경적 요인들이 전이의도의 변화와 유지에 가장 중요한 영향을 미치게 된다(Broad & Newstrom, 1992). 위에서 언급한 Leitl과 Zempel-Dohmen(2006)의 연구에서도 교육훈련 종료 후부터 전이동기가 감소하는 것을 막는 주요한 변인은 상사의 지원이었다. 또한, Axtell, Maitlis와 Yearta(1997)의 연구에서도 환경적 요인으로 분류된 자율성은 단기 전이보다는 장기 전이에 유의미한 영향을 미치는 것으로 확인되기도 하였다. 이러한 연구들은 업무환경적 변인들이 교육훈련 종료 후부터의 전이의도에 지속적으로 영향을 미친다는 점을 예상할 수 있게 한다. 또한 국내에서도 유사한 맥락의 결과들이 도출된 바 있는데, 현영섭(2009)의 잠재성장모형을 활용한 연구에서는 업무환경 요인으로 설정한 상사의 지원이 초기 전이 수준에 미친 영향($\beta=.19$)에 비해 전이의 변화량에 미친 영향($\beta=.36$)이 높은 것으로 나타났으며, 해당 연구에서 설정한 다른 변인들보다 강력한 영향을

보였다고 보고하고 있다. 한편, 전이기회가 전이동기 또는 전이의도에 미치는 영향과 관련해서는 다양한 해석이 존재하는데(Gegenfurtner et al., 2009), 본 연구에서는 의도가 행동 직전의 심리상태이며, 인간의 행동을 가장 근접하게 예측한다는 측면에서 전이기회가 전이의도 변화에 영향을 미치는 변인일 것이라 예측한다.

가설1: 학습자특성 요인(학습동기, 경력계획, 수단성, 반응, 교육훈련 후 자기효능감), 교육훈련설계 요인(교육내용의 관련성, 자기관리촉진 교수전략, 동기부여적 교수진행), 업무환경 요인(조직지원, 상사지원, 동료지원, 전이기회)은 교육훈련 전 전이의도와 전이의도 변화에 정적인 영향을 미칠 것이다.

가설1-1: 학습동기, 경력계획, 수단성, 조직지원은 교육훈련 전 전이의도 수준에는 이 유의미한 정적 영향을 미칠 것이다.

가설1-2: 반응, 교육훈련 후 자기효능감, 교육내용의 관련성, 자기관리촉진 교수전략, 동기부여적 교수진행은 교육훈련 전 전이의도의 영향력을 통제된 상태에서 교육훈련 종료 직후 전이의도 수준에 유의미한 정적 영향을 미칠 것이다.

가설1-3: 상사지원, 동료지원, 전이기회는 교육훈련 종료 직후 전이의도의 영향력을 통제된 상태에서도 교육훈련 종료 3개월 후 전이의도 수준에 유의미한 정적 영향을 미칠 것이다.

연구문제 2: 전이의도는 전이 영향요인 중 업무환경 요인과 교육훈련 전이와의 관계에서 어떤 역할을 수행하는가?

본 연구의 두 번째 연구문제는 교육훈련 전이가 발생하게 되는 프로세스 또는 메커니즘에서 전이의도가 어떠한 역할을 수행하게 되는지와 관련된 것이었다. 본 연구에서는 계획행동이론(Ajzen, 1991)에서 제시하는 주장에 따라 전이의도가 교육훈련 전이라는 행동을 가장 근접한 거리에서 예측할 것이며, 전이 영향요인들을 매개할 것이라는 점을 지속적으로 피력하였다.

전이의도가 다양한 영향요인과 교육훈련 전이 간 관계를 매개할 것이라는 가정에서 가장 논란이 되는 점은 업무환경 요인과 관련된 부분이다. 학습자특성 요인이나 교육훈련설계 요

인은 실제 전이가 발생하는 시점보다 먼저 인식이 형성되는 반면, 업무환경 요인은 실제 전이가 발생하는 기간 동안 형성되어 지속적으로 전이의도와 전이에 영향을 미치기 때문이다. 전이 영향요인들의 차별적인 특징은 몇몇 연구 결과에서 일부 확인되었는데, 박윤희(2013)의 연구에서 학습자특성 요인인 교육훈련 혜택 기대는 교육훈련 전이에 직접적인 영향력이 나타나지 않고 전이동기를 매개하여 영향을 미친 반면, 업무환경 변인들은 교육훈련 전이에 직접효과를 가지기도 하고, 전이동기를 매개하기도 하였다. 물론, 학습자특성 요인 중 특정 상황에 한정되지 않는 변인인 일반적 자기효능감과 같은 경우, 전이 수준에 직접적인 영향을 발휘할 가능성을 배제하지 못하나, 앞서 언급한 바와 같이 본 연구에서는 일반적 특성과 관련된 변인은 다루지 않았다.

업무환경 요인과 전이에 대한 의지가 실제 전이로 발현되는 양상을 규명하기 위한 연구들이 진행되었는데, 이 연구들은 혼재된 결과를 도출하고 있다. 이와 관련하여 Gegenfurtner 외(2009)의 연구에서는 전이동기가 업무환경 요인들을 매개하여 교육훈련 전이에 영향을 미칠 것이라는 모형을 제시하면서, 이를 도발적인 가정이라고 언급하고 있다. 앞서 고찰한 Noe와 Schmitt(1986)의 연구에서는 사회적 호의성, 과업적 호의성과 같은 업무환경 요인들이 전이동기를 매개하여 교육훈련 전이에 영향을 미칠 것이라고 가정하고 있으며, 김진모(1997)의 연구에서는 사회적 맥락이 학습동기, 반응 등을 매개하여 전이동기에 영향을 미치고 전이동기가 실제 전이 수준으로 발현된다고 보고하였다. 이러한 연구들은 전이동기가 업무환경 요인을 완전 매개한다는 점을 지지하고 있다.

한편, Kirwan과 Birchall(2006)의 연구에서는 관리자 교육프로그램 참가자들을 대상으로 LTSI를 조사하고 각 변인들 간 관계를 검증한 결과, 동료지원, 피드백 및 코칭은 전이동기를 통해서 교육훈련 전이에 영향을 미치는 반면, 전이 기회는 부분 매개하여, 상사지원은 전이동기를 매개하지 않고 영향을 미친다는 연구 결과를 제시하였다. 또한, 박윤희(2013)의 연구에서는 중소기업 근로자를 대상으로 연구하였는데, 업무환경 요인들이 전이동기를 완전 매개하는 모형에 비해 부분 매개하는 모형이 더욱 적합한 것으로 나타났고, 전이동기가 조직지원은 매개하지 않고, 동료지원은 부분매개하며, 상사지원은 매개하지 않는 결과를 도출하였다. 이 연구들을 통해 업무환경 요인 중 구체적인 변인의 속성에 따라 매개의 양상이 다를 것이라는 점을 확인할 수 있다.

위와 같은 양상을 볼 때, 교육훈련 종료 후의 업무환경 요인과 전이의도가 교육훈련 전이에 영향을 미치는 양상을 검증하는 것은 중요한 의미를 가지며, 전이의도의 역할을 규명하는 데 핵심적인 부분이 된다. 특히 앞서 제시한 실증 연구들에서는 전이동기의 매개효과를 검증하였는데, 앞서 지적한 바와 같이 전이동기는 광범위한 개념(Gegenfurtner et al., 2009)

으로 전이에 대한 열망과 의지를 직접적으로 반영하지 못한다. 따라서 이를 직접적으로 대변하는 변인인 '전이의도'를 통해 매개효과를 검증해볼 필요가 있다. 이는 계획행동이론(Ajzen, 1991)에서 제안하는 핵심적인 가정이며, 계획행동이론은 다양한 학문 분야에서 검증된 바 있다는 측면에서 전이의도의 매개효과를 기대해볼 수 있다.

또한, 위에서 제시한 실증연구들에서는 업무환경을 측정함에 있어, 특정 교육훈련에 초점을 맞추지 않고, 일반적인 환경을 측정하고 있다. 예를 들어 Kirwan과 Birchall(2006)의 연구에서 사용한 LTSI(learning transfer system inventory)에서 상사지원, 동료지원, 전이 기회와 같은 변인들은 특정 교육훈련에서 학습한 내용을 적용하는 것에 대한 상사의 지원을 측정하지 않고, 상사의 지원에 대한 일반적인 인식을 측정한다(Holton, 2000). 본 연구에서는 특정 교육훈련에 초점을 맞춘 인식을 측정하고 있으므로 엄격한 의미에서 업무환경 요인들을 측정하며, 변인들 간 관계를 명확하게 규명해볼 수 있다.

앞서 '연구가설 1'을 통해 전이 영향요인들이 교육훈련 전부터 교육훈련 종료 후까지의 전이의도 변화에 영향을 미치는 양상을 확인한다면, '연구가설 2'를 통해 교육훈련 종료 후에 업무 현장의 주요한 변인들이 교육훈련 전이에 영향을 미치는 관계에서 전이의도가 수행하는 구체적인 역할을 확인하며, 두 번째 가설은 다음과 같다.

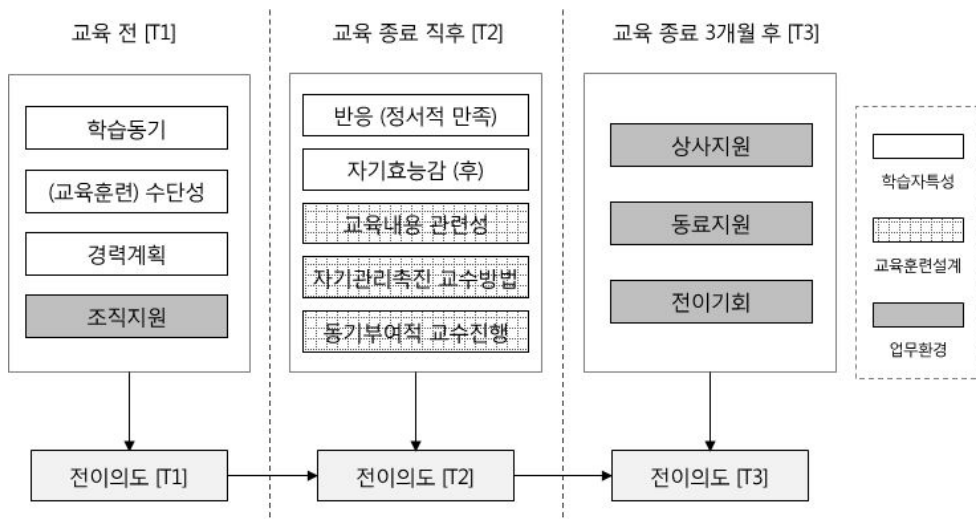
가설2: 업무환경 요인들(상사지원, 동료지원, 전이 기회)은 전이의도를 매개하여 교육훈련 전이에 영향을 미칠 것이다.

III. 연구방법

1. 연구모형

가. 연구모형 1

본 연구의 첫 번째 가설을 검증하기 위해 다음과 같은 모형을 구성하였다. 교육훈련 전 시점[T1]의 전이의도는 해당 시점 이전에 형성되는 학습동기, 수단성, 경력계획, 조직지원의 영향을 받으며, 교육훈련 종료 직후 시점[T2]의 전이의도에는 반응, 교육훈련후 자기효능감, 교육내용 관련성, 자기관리촉진 교수방법, 동기부여적 교수진행이 영향을 미친다. 단, [T1]에서 측정된 전이의도의 영향력을 통제한다. 마지막으로, 교육훈련 종료 3개월 후 시점[T3]의 전이의도에는 상사지원, 동료지원, 전이기회가 영향을 미친다. 마찬가지로 [T1], [T2]에 측정된 전이의도를 통제한 상태에서의 추가적인 영향력을 규명한다([그림 III-1] 참조).

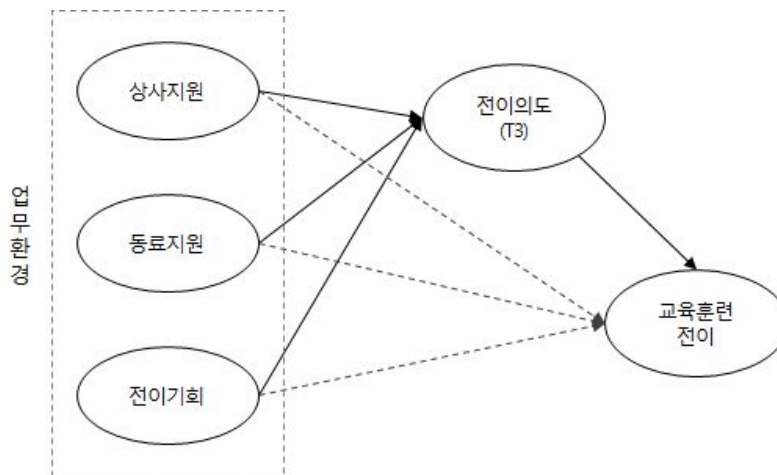


[그림 III-1] 전이의도의 초기치와 변화에 대한 전이 영향요인의 관계 모형

주) 모형의 복잡성으로 인해 각 독립변인군 별 하나의 화살표로 관계를 표시하였지만, 실제 분석에서는 개별 변인의 영향력을 확인하였음

나. 연구모형 2

본 연구의 두 번째 가설은 업무환경 요인과 전이의도, 교육훈련 전이의 관계를 검증하는 것이다. 이를 위해 상사지원, 동료지원, 전이기회가 전이의도를 매개하여 교육훈련 전이에 영향을 미치는 모형을 구성하였다. 실선은 교육훈련 종료 3개월 후에 측정된 전이의도가 모든 전이 영향요인을 매개하여 교육훈련 전이에 영향을 미치는 관계를 나타내며, 점선은 전이의도를 포함한 모든 변인이 전이에 직접적인 영향을 미치는 관계를 나타낸다. Holmbeck(1997)이 제안한 모형비교의 절차를 통해 적합한 모형을 확인하고 구체적인 영향력을 검증하였다([그림 III-2] 참조).



[그림 III-2] 연구모형 2. 전이의도의 매개효과 검증 모형

2. 연구대상

가. 연구대상 교육프로그램 선정기준

본 연구에서는 특정 리더십교육 프로그램에 초점을 맞추어 교육 참가대상자들의 교육훈련 전이의 양상을 확인하였다. 따라서 연구의 대상을 선정하기 위해서는 리더십 교육 프로그램을 먼저 선정하였고 이를 위해 두 가지 유형의 선정 기준을 적용하였다. 첫 번째는 교육훈련 전이 관련 연구의 속성 상 고려해야 하는 기준이다. 이를 위해서는 교육훈련 전이와 관련된 다양한 선행연구들(Burke, 1997; Kuchinke, 2000; Wexley & Baldwin, 1986; 김진모,

1997; 이진화, 2009; 현영섭, 2009)에서 제시하고 있는 선정 기준을 참고하였다. 두 번째는 리더십 교육 프로그램의 속성을 한정시키기 위한 기준이다. 여기서는 기업에서 이루어지는 리더십 교육 프로그램에 대한 앞서 고찰을 통해 기준을 선정하였다.

① 선정기준1 : 교육훈련 전이 연구의 속성에 따른 선정 기준

첫째, 프로그램을 통해 학습한 내용을 업무에 적용하는 것이 조직적으로 중요한, 즉 교육훈련 전이가 반드시 일어나야 하는 프로그램을 선정하였다. 조직에서 제공하는 모든 교육훈련은 수행 향상 또는 성과를 목적으로 하지만, 사업 성과에 보다 직접적인 영향을 미치는 교육의 경우 특히 교육훈련 전이가 중요한 이슈가 된다. 본 연구에서는 학습한 내용을 현업에 적용하는 것이 조직 차원에서 중요한 교육 프로그램을 선정하였다.

둘째, 가능한 다양한 단위 조직(예를 들어, 사업부, 부서 및 팀)의 학습자들이 참가하는 프로그램을 선정하였다. 교육훈련 전이 연구에서 빈번하게 언급되는 문제는 일반화(generalization)의 문제와 특수화(specification)의 문제이다. 이는 ‘두 마리의 토끼’와 같은 측면을 지니는데, 일반화를 확보하기 위해 일반적으로 인식하는(특정한 프로그램에 초점을 맞추지 않은) 전이를 연구하면 프로그램의 특성, 시점 등을 고려할 수 없어 특수화의 문제가 발생하고, 특정한 프로그램에 초점을 맞추면, 일반적인 전이 양상을 대표하지 못하여 일반화의 문제가 발생한다. 이를 보완하기 위한 차원으로 가능한 다양한 직무, 다양한 단위 조직에 소속된 학습자들이 참가하는 프로그램을 선정하고, 프로그램 특화된 도구와 시점에 조사하였다.

셋째, 충분한 사례수를 확보하기 위해 가능한 많은 수의 학습자가 참가하는 교육 프로그램을 선정하였다. 본 연구에서는 위계적 회귀분석 뿐 아니라, 다변량에 구조방정식모형을 활용하여 자료를 분석한다. 위계적 회귀분석을 위한 적정 표집 수는 투입되는 변인 수에 비례하여 설정되며, 구조방정식모형에서는 150-200개가 적절한 사례수로 언급되고 있다. 보통의 교육 프로그램이 이와 같이 많은 수를 참가자로 편성하지 않는다는 측면에서, 동일한 내용과 방법으로 여러 차수가 진행되는 프로그램을 선정하여 현실적인 한계에서 최대한의 사례수를 확보할 수 있는 프로그램을 선정하였다.

② 선정기준2 : 리더십 교육 프로그램 관련 선정 기준

첫째, 중간관리자급을 대상으로 하는 리더십 교육 프로그램을 선정한다. 앞서 고찰한 바와 같이 기업에서 이루어지는 리더십 교육 프로그램은 신입사원부터 경영층까지를 모두 포

관하고 있지만(백기복, 2005), 최근에는 ‘비즈니스 중심 리더십’이 강조됨에 따라 중간관리자를 대상으로 하는 리더십 교육에 초점이 맞추어지고 있다. 기업에서 책임경영제, 사업부제, 성과경영제 등이 활성화됨에 따라 실제로 리더십을 발휘해야 하는 계층이 중간관리자의 책임과 권한이 높아지고 있기 때문이다. 따라서 기업 현장에 가장 실질적인 시사점을 제공할 수 있는 중간관리자 대상 리더십 교육 프로그램에 초점을 두었다.

둘째, 1개월 미만의 단기적인 기간 동안 집합식 교육 형태로 운영되는 리더십 교육 프로그램을 선정하였다. Hughes, Ginnett과 Curphy(2009)에 의하면 기업에서 이루어지는 리더십 교육 프로그램은 대부분이 일주일 미만으로 구성된다. 이러한 경향은 최고경영층보다 중간관리자를 대상으로 하는 교육에서 더욱 확연하게 나타나는데, 이는 업무현장에서 중간관리자층이 업무 흐름에서 중요한 역할을 담당하고 있기 때문이다. 실제로 국내에서 기업 중간관리자층을 대상으로 이루어지는 리더십 교육 프로그램은 2~3일의 단기 과정으로 구성되는 경우가 많았다.

셋째, 리더십 교육의 내용적 측면에서 대인관계, 혹은 커뮤니케이션, 목표관리 및 성과관리, 변화관리 등의 내용을 포괄적으로 포함하는 교육프로그램을 선정하였다. 이는 리더십의 개념에서 ‘사회적 관계’가 중요하게 다루어지고 있다는 점(Day, 2001)과, 최근 리더십 교육에서 ‘변화’의 개념이 필수적인 요소가 되고 있다는 점을 고려하였다. 이 외에도 리더십 교육의 초점에 따라 해당 기업의 핵심가치와 관련된 내용이 포함될 수 있으나, 프로그램 선정을 위한 중요한 기준으로 설정하지는 않았다.

넷째, 교육방법의 측면에서 단순히 강의식 교육이 아닌, 다양한 방법을 도입하고 있는 프로그램을 선정하였다. 이는 본 연구에서 활용하는 변인 중 교육훈련설계 요인이 자기관리를 촉진하는 교수전략, 그리고 동기부여적인 교수진행 등을 포함하고 있기 때문이다. 또한, 최근에는 리더십 교육 프로그램에서 워크숍, 토론, 문제해결식 교수방법 등 다양한 방법을 적용하고 있다는 점을 고려할 때 적합한 선정기준이라고 볼 수 있다.

나. 연구대상 교육프로그램 : A그룹 인재개발원의 『진급대상자과정』

본 연구에서는 A그룹 인재개발원에서 실행하고 있는 리더양성 과정인 L프로그램을 연구대상 교육 프로그램으로 선정하였다. L프로그램에는 A그룹의 다양한 계열사에 구성원들이 모두 참여하는 교육이며, 직급별 진급자를 대상으로 운영되고 있는 직급필수 교육과정이다. 따라서 A그룹의 대리진급 예정자부터 부장진급 예정자까지 모든 직원을 교육대상자로 하고 있으며, 직급에 따라 교육의 목적과 내용이 차별적이다. 대리직급에서는 실무능력 증진을 위

한 역량에 초점을 맞추고 있는데 반해, 차장, 그리고 부장 직급에서는 리더로서의 역량에 초점을 두고 있다. 이는 각 직급에서 수행해야 하는 역할에 대한 연구를 기반으로 구체화된 것이며, 업무에 있어서의 리더십 역량, 커뮤니케이션 역량, 문제해결 역량의 세 가지 유형으로 구분하여 각 직급에서 요구되는 역할을 수행할 수 있는 역량을 함양시키는 것을 목적으로 하고 있다.

본 연구에서는 중간관리자를 대상으로 하는 리더십 프로그램에 초점을 맞추고 있으므로, L프로그램 중 차장진급 대상자, 그리고 부장진급 대상자를 대상으로 하는 과정을 구체적인 연구의 대상으로 한정하였다. 부장진급 대상자 과정은 사업의 핵심 이슈를 정확히 포착하고 이에 대한 전략수립과 방향성을 제시하며, 조직과 사람을 활성화하여 목표 성과를 창출하는 역량을 함양시키는 것을 목적으로 하고 있으며, 이에 따라 성과창출자, 제너레이터, 이슈리더의 세 모듈로 구분하여 교육을 진행한다. 차장진급 대상자 과정은 팀 운영의 효율성과 역동성을 관리하고 후배들의 개인적 특성을 파악하여 동기부여함으로서 팀장을 효과적으로 보좌하는 역량을 함양하는 것을 목적으로 하며, 팀장서포터, 내부멘토, 균형조정자의 3개 모듈로 구분하여 교육이 진행된다(<표 III-1> 참조).

<표 III-1> L프로그램 부장진급/차장진급 대상자 과정 모듈 목표 및 학습내용

과정	모듈	모듈목표	학습내용
부장 진급 대상	성과창출자	강력한 조직력과 합리적인 자원분배력을 통해 팀원의 성과목표를 달성하기 위해 성과 코칭을 수행함	- 성과 창출의 실제 및 분석 - 현업적용 실습
	제너레이터	팀 구성원들의 사고, 가치관, 재능의 다양함을 이해, 존중하고, 대화 스킬을 활용하여 원활하게 이해관계를 조정하며 조직의 활력을 유지함	- 강점 발견 - 대화 스킬 - 팀 활성화
	이슈리더	조직의 핵심이슈를 정확하게 포착하고 이를 사업전략으로 구체화시켜 고비마다 분명한 의사결정으로 팀을 한 방향으로 이끌어 나감	- 현실과 미래 이슈 포착 및 대응력 강화
차장 진급 대상	팀장서포터	팀 성과를 창출하는데 술선수범하여 예상문제점을 사전에 팀장과 조율하여 방향성을 조정해 나감	- 팀 효율성 관리 - 위기 관리
	내부멘토	감성역량을 바탕으로 팀 구성원들을 동기부여하고, 그들의 성향에 맞는 상담스킬을 제공하여 팀을 통하는 조직으로 만들어 감	- 동기 부여 - 코칭과 멘토링
	균형조정자	팀 내부 운영에 있어 균형감각을 유지하며, 팀 내외간의 갈등 관리를 통해 협력적 업무환경을 조성함	- 팀 역동성 관리 - 갈등 관리

L프로그램은 A그룹 인재개발원에서의 4박 5일 간 합숙을 통해 교육이 진행된다. 학습자들은 교육과정을 시작하기 전 1개월 전부터 e-Learning을 통해 학습내용에 대해 학습하도록 되어 있으며, 1일차에는 교육과정에 대한 오리엔테이션을 시작으로 환경 변화 속 역량의 중요성에 대해 학습하고, 문제해결, 커뮤니케이션, 업무리더십의 각 역량에 대해 이해하기 위한 학습활동과 조별 토론(group discussion)이 진행된다. 교육 2-4일차까지는 직급별 3개 모듈에 대한 교육이 진행되어 L프로그램의 핵심적인 학습활동이 이루어지는 부분이라고 할 수 있다. 교육 5일차에는 학습 내용을 정리하고 현업에서의 실행방안(action plan)을 작성하는 활동이 수행된다. 4박 5일 간의 교육이 진행되는 동안 강의식 수업, 개인 활동 및 과제수행, 개인 역량 자기평가, 개인 실행방안 수립, 조별 토론 과제수행을 비롯한 다양한 교수방법들이 활용된다.

L프로그램은 직급필수교육이므로 다양한 방식의 평가를 체계적으로 구성해두었다. 특히 학습자에 대한 평가는 교육과정 입과와 동시에 시작되는데, e-Learning을 통해 사전 학습한 내용에 대해 진단평가를 실시하며 객관식과 단답형으로 구성된 서면평가를 진행한다. 또한, 입과 전 교육과정에서 학습할 계획에 대한 계획서를 제출하도록 하여 그 내용의 충실도를 평가하고 있다. 교육 중에는 Reflection Note를 작성하도록 하는데, 이는 주요한 교육내용과 함께 그 내용을 현업에서 적용할 방안을 정리하도록 되어 있으며, 이 또한 평가 사항에 포함된다. 또한, 조별활동과 개인과제물에 대한 수행평가를 실시한다. 교육과정이 종료된 이후는 교육내용에 대한 종합평가를 실시하며 5일차에 작성한 실행방안(action plan)의 수준도 평가된다.

교육과정의 개선에 초점을 두고 있는 평가는 반응(만족도) 평가와 행동(현업적용도) 평가로 구분해볼 수 있는데, 각 모듈이 종료되는 시점에 학습자를 대상으로 교육목표 달성도, 교육내용, 교보재, 교육시간, 강사 등에 대한 만족도를 평가하고 있으며, 교육과정이 종료되는 시점에 전반적인 만족도, 교육내용의 난이도, 교육과정 구성, 교육방법, 교보재 등에 대한 평가를 실시하고 있었다. 한편, 교육과정이 종료된 이후에는 현업적용도를 평가하는데, 학습자의 팀장을 대상으로 팀원, 즉 학습자의 현업적용도 수준을 평가하고 각종 요구를 확인하기 위한 설문조사를 실시하고 있다. 이러한 평가를 통해 확인된 사항들은 양적, 혹은 질적인 분석과정을 통해 지속적으로 교육과정 개선에 활용되고 있다.

앞서 언급한 바와 같이 본 연구의 대상은 차장진급 대상자 과정, 그리고 부장진급 대상자 과정에 참가한 학습자이다. L프로그램은 매년 3월부터 10월까지 연간 교육계획에 의해 진행되고 있었으며, 6월부터 9월까지 진행된 차장진급 대상자 과정 4개 차수, 부장진급 대상자 과정 2개 차수를 구체적인 연구 대상으로 선정하였다. 차장진급 과정에는 4개 차수에 111명이 참가하였으며, 부장진급 대상자 과정에는 2개 차수에 61명이 참가하여 총 172명을 연구 대상으로 하였다.

3. 변인의 측정

가. 측정 시점 및 대상

앞서 교육훈련 전이의 측정 시점은 연구에 따라 다양하게 나타나고 있으나, 리더십 교육의 전이와 관련된 연구에서는 교육훈련 종료 후 3개월을 주요한 기점으로 보고 있다는 점(Taylor, Russ-Eft & Taylor, 2009)을 언급한 바 있다. 또한, 전이의도와 유사한 개념으로서의 전이동기(transfer motivation)를 가변적인 속성으로 바라본 Leitl과 Zempel-Dohmen(2006)의 연구에서는 전이동기의 변화에 영향을 미치는 변인들을 규명하기 위해 교육훈련 종료 직후와 3개월 후로 구분하여 전이동기를 측정하였다.

위와 같은 선행연구들에 착안하여 본 연구에서는 교육훈련 종료 후의 측정 시점을 3개월[T3]로 설정하였다. 또한, 전이의 변화 양상을 연구한 선행연구들(Axtell, Maitlis & Yearta, 1997; 현영섭, 2009)에서는 결과적 행동인 교육훈련 전이를 결과 변인으로 하였기 때문에 ‘교육훈련 참가 전’까지를 연구의 범위에 포함시키지 못한 제한점이 있었다. 본 연구에서는 이러한 한계를 보완하고, 전이의도의 변화양상을 확인하기 위한 목적으로 교육훈련 참가 전[T1]을 측정 시점에 포함시켰다. 마지막으로, 교육훈련을 통해 학습자들의 행동과 인식에 주요한 변화가 완료되는 시점으로서 교육훈련 종료 직후[T2]를 측정 시점에 포함시켰다.

교육훈련 참가 전[T1]에는 학습자특성 요인들 중 학습동기, 수단성, 경력계획을 측정한다. 또한, 업무환경 요인 중 일반적이고 상존하는 특성으로 구분된 조직지원을 측정하였다. 업무현장에 상존하는 특성들은 측정 시점에 제약을 받지 않으나, 상사지원, 동료지원, 전이 기회와 함께 측정할 경우, 동일방법편의(common-source bias, 또는 common-method bias)가 발생할 가능성이 높을 것으로 판단하였고, 각 시점별 측정 문항의 수가 편중되지 않도록 교육훈련 참가 전에 측정하였다.

교육훈련 종료 직후[T2]에는 학습자특성 요인 중 반응, 교육훈련 후 자기효능감을 측정하였다. 또한, 교육내용 관련성, 자기관리촉진 교수전략, 동기부여적 교수진행 등의 교육훈련설계 요인을 모두 측정하였다. 이 변인들은 교육훈련 종료 직후에 측정하는 것이 가장 포괄적이고 선명한 인식을 포착할 수 있다는 점에 착안하여 [T2] 시점에 측정하는 것으로 설정하였다.

교육훈련 종료 3개월 후[T3]에는 업무환경 요인 중 상사지원, 동료지원, 전이 기회를 측정하고, 전이의도의 결과로서의 교육훈련 전이 수준을 측정한다. 본 연구에서 상사지원, 동료지원, 전이 기회는 특정 교육훈련에 특화된 업무환경에 대한 인식으로 설정하였다는 점에 근

거하여, 교육훈련을 마치고 업무환경에 노출된 후[T3]에 측정이 가능하다. 교육훈련 전이의 측정 시점은 3개월 후로 설정하였는데, 이는 리더십교육의 경우 주로 개방형(open) 스킬을 학습하게 되므로 교육훈련 전이가 일어날 수 있는 충분한 기간을 제공하고자 하였으며, 선행연구에서 3개월을 가장 보편적으로 활용하고 있다는 점에 근거하였다.

<표 III-2> 변인별 측정시점 및 대상

구분	변인	측정시점			측정대상
		[T1]	[T2]	[T3]	학습자
학습자 특성 요인	학습동기	○			○
	수단성	○			○
	경력계획	○			○
	반응		○		○
	자기효능감(후)		○		○
교육훈련 설계 요인	교육환경 유사성		○		○
	교육내용 관련성		○		○
	자기관리촉진 교수방법		○		○
	동기부여적 교수진행		○		○
업무환경 요인	조직지원	○			○
	상사지원			○	○
	동료지원			○	○
	전이기회			○	○
종속	전이의도	○	○	○	○
결과	교육훈련 전이			○	○

주) [T1]: 교육훈련 참가 전, [T2]: 교육훈련 종료 직후, [T3]: 교육훈련 종료 3개월 후

측정대상과 관련해서는, 본 연구에서 다루어지는 모든 변인들은 학습자를 대상으로 측정한다는 점에서 자기보고법(self-report)에 의한 측정이라고 볼 수 있다. 자기보고법에 의한 측정의 타당성에 대한 의문이 끊임없이 제기되고 있지만, 사회과학 연구에서 자기보고법이 지니는 특징점에 대해서는 부인하지 못하고 있다. 또한, 자기보고법의 타당성에 문제를 제기하는 대부분의 연구에서도 자기보고법의 불가피성을 인정하고 있다는 점에서 방법론적 가치는 쉽게 무시할 수 없다(박원우, 김미숙, 정상명, 허규만, 2006). 특히, 본 연구는 ‘전이의도’

를 주요한 변인으로 삼고 있는데, 계획행동이론(Ajzen, 1991)에서 ‘의도’에 영향을 미치는 요인들은 모두 개인의 인식을 바탕으로 하고 있다. 그 예로, 의도에 영향을 미치는 주관적 규범이라는 요인은 ‘주변 환경에 대한 주관적인 판단’으로 정의되는데, 이는 다양한 환경적 변인에 대한 개인의 인식의 중요성을 강조하는 개념이다. James와 McIntyre(1996)가 제기한 의견은 자기보고법을 통해 측정하는 것에 대한 타당성을 확보할 수 있도록 하는데, 그들은 풍토 관련 연구에 있어, 각 개인은 동일한 풍토를 서로 다르게 인식할 수 있고, 각 개인이 인식하는 풍토에 따라 개인의 반응이 달라지므로, 이는 개인의 관점에서 다루어져야 한다고 언급하였다.

한편, 측정대상이 동일하고 측정의 방법이 동일한 경우 동일방법편의(common method bias)가 발생할 우려가 높으므로, 이를 최소화할 수 있는 방안이 요구된다(박원우 외, 2006). 동일방법편의란 구성개념이 동일한 방법에 의해 측정되었을 경우 발생하는 측정값의 편의(bias)를 의미하는데(Podsakoff, MacKenzie, Lee & Podsakoff, 2003), Cote와 Buckley(1987)는 태도, 성격과 같은 추상적 속성의 경우 구인을 구성하는 실제 속성에 의한 분산보다 측정방법에 의한 분산이 더욱 높다고 주장한 바 있을 정도로, 동일방법편의는 연구 결과에 치명적인 오류로 작용할 수 있다.

동일방법편의는 일반적으로 독립변수와 종속변수를 동일한 방법으로 측정할 때 발생하는 것으로 보는데, 보다 구체적으로는 응답자의 특성이나, 문항의 특성, 측정이 이루어진 상황, 측정도구 등에 기인하기도 한다. 이 중 응답자의 특성과 관련해서는 주로 언급되는 것에는 사회적으로 바람직한 사람으로 나타나려는 성향(사회적 바람직성), 응답의 일관성을 유지하려는 성향(일관성 유지 동기), 특정 사건들의 상관관계를 과대평가하려는 성향(내재적 이론), 개인적 성향과 합치하는 개념을 강조하려는 성향(개인적 기질) 등이 있다. 한편, 설문 문항에 의해 동일방법편의가 발생하게 되기도 하는데, 항목 맥락효과(item context)에 따라 응답자가 이전에 문항에 대한 응답에 대한 인지적 전이효과의 영향을 받게 된다는 점이 제안되기도 하였다(Harrison & McLaughlin, 1993). 또한, 측정상황에 따라서도 시간적, 공간적 상황과 측정도구의 매체적 성격 또한 동일방법편의가 발생하는데 영향을 미칠 수 있다(박원우 외, 2007).

동일방법편의를 통제하기 위한 방법은 크게 ① 연구설계 절차에서의 통제, ② 통계적 처리를 통한 통제의 두 가지로 구분할 수 있는데, 두 가지 방법을 함께 조합하여 동일방법편의를 최소화하는 것이 가장 바람직하다(Podsakoff et al. 2003). 먼저, 연구설계 단계에서는 응답원천을 분리하는 방법이 가장 최선이나 그것이 어려운 경우에는 측정환경을 분리하는 방법이 있다. 측정환경은 시간적, 물리적, 방법론적 분리 등 다양한 방법을 통해 변인들의

측정 방법을 분리할 경우 동일방법편의가 일부 감소한다고 본다. 또한, 연구 설계 중 자료수집 과정에서 동일방법편의를 최소화시킬 수 있는 방안을 찾아볼 수 있는데, 그 중 응답자의 익명성을 보장하고 평가 불안(evaluation apprehension)을 최소화시키는 것이다. 이는 사회적 바람직성, 관대성 등을 통제하여 동일방법으로 인한 오류를 감소시킨다. 그 외에도 문항의 순서에 주의를 기울이거나, 설문 문항 자체에 주의를 기울이는 것으로도 동일방법편의를 일부 통제할 수 있다는 의견이 있다.

한편, 동일방법편의는 통계적 방법을 통해서도 통제할 수 있는데, 이는 변인의 수준이나 연구의 특성에 따라 다양하게 적용할 수 있다. 변인의 수준이 관찰변수일 경우와 잠재변수일 경우, 동일방법편의의 원인을 측정 가능한 경우와 불가능한 경우로 구분하여 다양한 기법들이 존재한다. 박원우 외(2007)는 앞서 언급한 특성에 따라 적용할 수 있는 동일방법편의 해결기법들을 정리하였는데, 관찰변수의 경우 ‘편제거’의 방법을, 잠재변수인 경우 ‘잠재방법요인 통제’를 비롯한 다양한 기법을 활용할 수 있다고 제안하였다(<표 III-3> 참조).

<표 III-3> 상황에 따른 동일방법편의 문제의 통계적 해결기법

구분			특정 동일방법편의의 측정 여부	
			측정	비측정
변인의 수준	관찰변수		▪ 특정 편의변수의 편제거 기법	▪ 일반 편의변수의 편제거 기법 ▪ 마커변수의 편제거 기법
	잠재 변수	non-MTMM	▪ 직접적으로 측정한 잠재방법요인 통제기법	▪ 직접적으로 측정하지 않은 잠재방법요인 통제 기법
		MTMM	▪ 다특질다측정 기법	▪ 일반 CFA 기법 ▪ CU 기법 ▪ CDP 기법

위와 같은 선행연구의 의견에 따라 본 연구에서는 동일방법편의를 최소화하기 위해 다음과 같은 방법을 활용하였다. ① 먼저, 측정의 시점을 분리하는 방법을 통해 측정환경을 분리하였다. 위에서 언급한 바와 같이 본 연구에서 각 변인을 측정하는 시점은 3개 시점으로 분리되며, 결과변인인 ‘교육훈련 전이’는 교육훈련 종료 3개월 후[T3]에 측정하였다. ② 둘째, 자료수집 시, 응답자의 평가 불안을 최소화하였다. 각 시점에서의 자료 수집 시 연구자가 혹은 교육 운영담당자를 통해 설문 결과는 오로지 연구의 목적으로 사용되며, 절대 평가의 목적으로 사용되지 않는다는 점을 주지시켰다. 또한, [T3] 시점에 온라인 설문조사에도 해당 문구가 쉽게 눈에 띄도록 구성하였다. 이러한 조치를 통해 보다 솔직한 응답을 유도

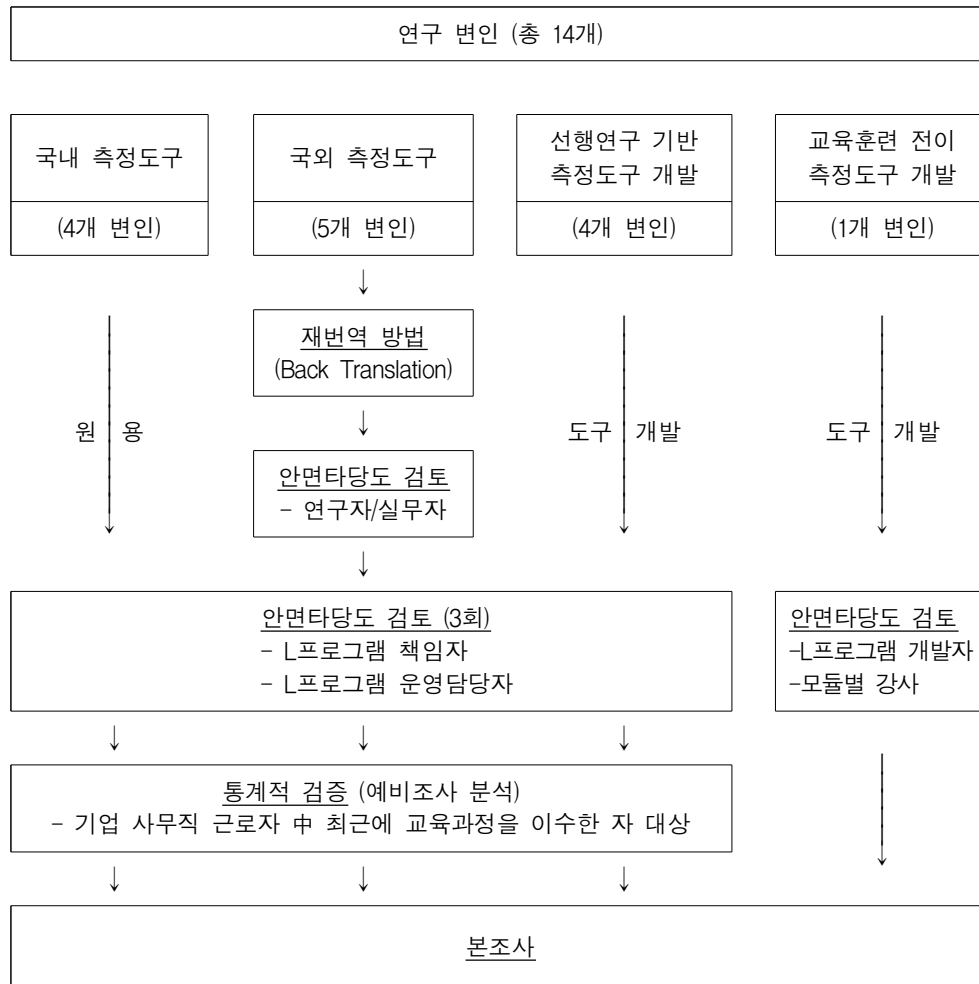
하였고, 사회적 바람직성 등 응답자 특성으로부터 발생하는 동일방법편의를 최소화하였다. ③ 셋째, 각 시점별 측정도구의 문항 구성에 있어 문항의 순서를 신중히 고려하였다. 특히, 독립변인과 종속변인의 문항번호를 역순으로 편성하여 인지적 전이효과의 발생을 최소화하였다. ④ 마지막으로, 연구설계 및 자료수집 단계에서 동일방법편의가 통제되었는지 통계적인 방법을 통해 검증하였다. 교육훈련 전이 관련 연구에서 동일방법편의가 발생하게 되는 원천에 대한 선행연구가 미흡하다는 점에 근거하여 확인적 요인분석의 과정 중 ‘직접 측정하지 않은 잠재방법요인 통제 기법’을 활용하여 동일방법편의가 발생했는지 확인하였다.

나. 측정 도구

1) 측정 도구의 구성

본 연구에서는 총 14개 변인의 수준을 측정하였다. 4개 변인(학습동기, 경력계획, 정서적 반응, 교육훈련 후 자기효능감)은 국내 선행연구에서 이미 변안하였거나 재구성한 도구를 원용하였고, 5개 변인(교육내용 관련성, 자기관리촉진 교수전략, 동기부여적 교수진행, 전이의도, 교육훈련 전이)은 연구자가 개발하거나 재구성한 도구를 활용하였다. 그 외 5개 변인(수단성, 조직지원, 상사지원, 동료지원, 전이 기회)은 국외 연구의 도구를 변안하여 활용하였다.

각 측정도구의 타당도를 확보하기 위해 차별적인 과정을 거쳤다. 국내 연구자가 변안하거나 재구성한 측정도구(국내 측정도구)의 경우, 안면타당도를 검토하고 예비조사를 통해 검증하는 비교적 간략한 절차를 통해 검토한데 반해, 국외 측정도구의 경우 변안의 질을 확보하기 위해 ‘재번역 방법’을 활용하였고, L프로그램의 담당자 뿐 아니라 HRD 관련 연구자 및 현장전문가로부터 안면타당도를 검토 받았다. 또한, 교육훈련 전이 측정도구의 경우에는 교육의 목표와 내용에 기초하여 연구자가 개발하고, L프로그램 초기 개발을 담당하였던 컨설턴트, 그리고 각 모듈별 강사에게 검토를 의뢰하였다. 연구 변인의 유형별 측정도구 검증 및 타당화 절차를 도식으로 표현하면 [그림 III-3]과 같다. 측정도구 개발에 대한 내용은 개별적인 측정도구 부분에서 설명하였고, 여기서는 재번역 방법, 안면타당도 검토, 예비조사를 통해 통계적 검증의 구체적인 과정을 소명하였다.



[그림 III-3] 측정도구 검증 및 타당화 절차

가) 국외 측정도구 변안 : 재번역 방법 (Back Translation Method)

Pauliukaite, Turcinskaite-Balciuniene와 Balciunas(2011)에 의하면 특정한 사회문화적 환경에서 구성된 설문도구를 다른 언어로 변안해내는 것은 단순한 일이 아니며, 변안의 질을 확보하는 것이 연구의 타당성에 중요한 이슈가 된다는 점을 언급하였다. 위에서 언급한 바와 같이, 본 연구에서는 6개 변인의 측정에 있어 영문도구를 변안하여 활용하므로 변안의 질을 확보할 필요가 있다. 이를 위해 Brislin(1980)이 제안한 재번역방법(back-translation method)을 활용하였으며, 변안은 다음과 같은 3단계로 진행되었다.

- ① 연구자가 직접 7개 변인의 영문 도구를 국문으로 번안하였다. 이때 영문을 국문으로 직역하지 않고, 국문으로 표현했을 때 가장 적절한 의미를 지니는 한국어로 의역하였다. 연구자가 직접 번안한 도구는 HRD 분야 박사 2명에게 적절성을 검토 받았다. 이 중 1명은 미국 교육학 박사 학위 소지자(A)이며, 1명은 국내 대학의 교육학 박사학위 소지자(B)이다. 그 결과, 일부 표현의 의미 차이를 지적하였고 이를 연구자가 직접 수정하여 한글 번안본을 완성하였다.
- ② 한글로 번안된 도구를 영문으로 재번역(Back-translation)하였다. 국문을 영문으로 재번역하는 역할은 두 언어 모두 원어민의 수준으로 구사할 수 있는 사람이어야 한다는 점을 고려하여 미국에서 학사를 마치고, 한국에서 HRD 석사학위를 받았으며, 현재는 미국에서 박사과정을 진행 중인 한국인 대학원생(C)에게 의뢰하였다. 한국과 미국에서 번갈아가며 생활하고 HRD를 연구했기 때문에, 두 언어에 대한 감각을 유지하고 있는 사람인 것으로 판단하였다. 재번역자 C에게는 도구의 원문을 제외한 한글 번안본만을 송부하였으며, 영문에서 국문으로 번안할 때와 마찬가지로 직역보다는 의역을 요청하였다.
- ③ 재번역자 C로부터 받은 영문 재번역본과 원문의 차이를 비교하였다. 연구자가 직접 원문과 차이가 있는 부분들을 확인하여 표시하고, 이를 바탕으로 영문을 국문으로 번안한 것에 대해 검토를 의뢰했던 HRD 분야 박사(A)와 함께 논의하였다. A와의 심도 깊은 논의를 통해 한글 번역본의 일부 문구를 수정하였다.

나) 안면타당도(face validity) 검토

국내 연구자가 번안하거나 재구성한 측정도구(국내 측정도구), 국외 측정도구의 번안본, 연구자가 개발한 측정도구에 대해 안면타당도(face validity)를 검토하였다. 먼저, 국외 측정도구의 번안본에 대해서는 HRD 전공 박사과정생 2명이 각 변인의 조작적 정의를 고려하여 문항의 타당성을 검토하였고, 번안된 문항의 문구 중 자연스럽지 못한 표현을 검토하였다. 또한, 국내 HRD 현업담당자에게 하여금 문항의 현장 적합성을 검토하도록 하였다.

다음으로 교육훈련 전이 측정도구를 제외한 13개 변인의 측정도구를 L프로그램의 책임자인 부장 1명, 그리고 운영담당자인 대리 1명과 함께 검토하였는데, 이들이 연구대상인 L프로그램 뿐 아니라, 설문대상자에 대한 이해도가 가장 높다고 판단했기 때문이다. 총 3회에 걸쳐 설문조사자의 소개문, 각 변인 별 지시문, 개별 문항에 대한 검토가 진행되었다. 이를 통해 설문 문항의 각종 표현들이 조사대상자의 수준에 맞게 수정되었고, 상사, 동료, 회사와 같은 용어에 대한 구체적인 설명이 주석으로 추가되었다. 예를 들어, 상사는 ‘귀하에 대한

평가 권한을 가진 직속상사'로, 동료는 '팀 구성원'으로 수정하였다.

교육훈련 전이 측정도구에 대한 안면타당도 검토는 별도로 진행되었다. 본 연구에서는 교육훈련 전이를 교육훈련을 통해 습득한 지식, 기술, 태도를 업무 환경에서 효과적으로 적용하는 정도로 정의하였는데, 교육훈련을 통해 습득해야 하는 것에 대한 검토는 L프로그램의 개발자, 그리고 각 모듈을 진행한 강사가 가장 적합한 대상자라고 판단하였기 때문이다. 교육진행을 모니터링하는 과정, 그리고 교재의 내용 분석을 통해 개발한 교육훈련 전이 행동지표를 각 모듈별 강사 5명, 그리고 L프로그램 개발에 참여한 컨설턴트 1명, A그룹 인재개발원 과장 1명에게 검토받았고, 이 과정을 통해 일부 문항을 추가, 또는 수정하였다.

다) 통계적 검증 : 예비조사 분석

안면타당도를 검토한 13개 변인의 측정도구를 통계적으로 검증하기 위해 예비조사를 실시하였다. 예비조사의 구체적인 목적은 각 측정도구의 신뢰도와 구인타당도를 확인하는데 있었다. 본 연구에서의 예비조사는 두 가지 한계를 지니는데, 첫 번째는 예비조사의 대상이 연구대상 교육프로그램 참가자가 아니라는 점이며, 두 번째는 조사의 시점을 구분하지 않고, 특정 시점에 일괄 측정하였다는 점이다. 이는 연구대상의 자료가 회귀하고, 연구의 기간이 제한적이라는 점을 고려하였다. 따라서 예비조사의 대상은 우리나라 기업의 일반 사무직 근로자 중 최근 1년에서 3개월 전 사이에 기업에서 이루어지는 교육 프로그램을 이수한 자에 한정하였다.

예비조사를 위한 질문지는 각 변인들이 본 연구에서 활용되는 속성에 따라, 일반적인 인식에 대한 문항과 특정 교육 프로그램에 대한 인식에 대한 문항으로 구분하여 구성하였다. 따라서 전자에는 “귀하께서 평소에 가지고 계신 생각에 대한 문항”이라는 문구를, 후자에는 “특정 교육 프로그램에 대한 문항”과 “최근 3개월 이전에 이수하신 교육 프로그램을 하나 떠올려주시고...”라는 문구를 지문에 포함시켰다. 또한, 후자의 경우 각 변인이 측정되는 시점에 따라 “특정 교육훈련 프로그램 참가 전(前)의 생각”, “특정 교육훈련 프로그램 종료 직후(直後)의 생각” 등으로 구분하여 해당 시점을 회상하도록 하였다.

예비조사의 자료수집을 위해 유의표집을 활용하였는데, 이는 기업 사무직 근로자의 특성상 표본을 가늠할 수 없다는 한계를 고려한 것이다. LG, 삼성, 효성, CJ와 같은 대기업을 중심으로 120명의 자료를 수집하였으며 온라인 설문조사 도구를 활용하였다. 예비조사에 포함된 13개 측정도구 별로 Cronbach's α 계수를 통해 문항 신뢰도를 확인하였으며, 주성분 분석(principle component analysis)을 통해 추출되는 요인의 수, 공통성(communality), 요인 적재치(factor loading)을 확인하여 도구가 단일 개념을 측정하는지 확인하였다.

2) 종속변인 및 결과변인의 측정

가) 교육훈련 전이

학습자가 교육훈련을 통해 습득한, 지식, 기술, 태도를 업무 환경에서 효과적으로 적용하는 정도를 의미한다(Noe, 1986), 본 연구에서는 교육훈련의 전이 측정을 위해 행동관찰척도형 척도를 개발하였다. 교육훈련 전이는 교육훈련을 통해 습득한 지식, 기술, 태도를 업무현장에서 적용하는 정도로 정의하였으므로, 학습한 내용 중 전이가 필요한 내용을 도출하여 문항화 하는 과정을 거쳤다. 이를 위해 ① 교재의 내용을 분석하여 전이 행동지표를 도출하고, ② 실제 교육 진행을 연구자가 모니터링하여 해당 내용이 실제로 다루어지는지 확인하고, ③ 각 모듈별 강사, 그리고 프로그램 개발자를 통해 전이 행동지표의 내용타당도를 검토하는 과정을 거쳤다.

먼저, 교육훈련 전이 행동지표를 도출하기 위해 먼저, 차장진급 대상자 과정과 부장진급 대상자 과정에서 사용하는 교재 내용을 분석하였다. 각 모듈에는 ‘모듈목표’가 설정되어 있었고, 모듈 내 레슨 별로 ‘레슨목표’가 기술되어 있었는데, 이는 각 단위 별로 학습해야 하는 핵심적인 내용이라고 볼 수 있다. 또한, 교재에서는 각 모듈에서 제시되는 내용 중 핵심적인 사항들을 정리한 ‘핵심개념’을 제시해두고 있었으며, ‘학습과 실천’이라는 제목으로 모듈 종료 후 평가할 사항들을 구체화 해두었는데, 학습평가, 실천과제평가, 현업적용평가할 내용들을 정리해두었다. 그 뿐만 아니라, 각 모듈 별 요약(module summary)에서는 ‘실행 포인트’라는 항목으로 교육이 종료된 이후 현업에 돌아가서 수행해야 하는 행동들을 구체화해두었다. 예를 들어, 부장진급 대상자 과정의 성과창출자 모듈에서는 ‘지속 가능한 성과창출을 가속화할 수 있는 KSF(key success factor)를 찾음’, ‘지속가능한 성과창출을 위해 후배(부하)사원들을 지도함’ 등으로 제시하고 있었다.

교재에서 제시하고 있는 ‘모듈목표’, ‘레슨목표’, ‘핵심개념’, ‘학습과 실천사항’, ‘실행포인트’ 등의 내용을 모듈별로 정리한 것을 토대로 연구자가 직접 모듈별 핵심행동을 도출하였다. 예를 들어, 차장진급자 과정의 균형조정자 모듈에서는 ‘팀을 지속적으로 관찰한다.’, ‘팀원 간 갈등을 조정한다.’, ‘건전한 팀 분위기를 유지한다’와 같은 행동을 도출하였다. 다음으로 전이 행동의 준거 또는 기준을 설정하였다. 이는 학습한 내용을 토대로 행동하는지를 확인하기 위한 것으로 첫 번째 핵심행동인 ‘팀을 지속적으로 관찰한다.’는 ‘팀 문화의 구성요소를 고려하여’라는 준거를 삽입함으로써 학습한 것에 의거하여 행동하는지를 확인할 수 있도록 하였다. 이와 같은 과정을 통해 각 모듈별 3개의 전이 행동지표를 도출하였고, 부장진급 대상자 과정 9개 지표, 차장진급 대상자 과정 9개 지표가 도출되었다(<표 III-4> 참조).

<표 III-4> 전이 행동지표 도출 예시 (차장진급자 과정 ‘균형조정자’ 모듈)

핵심 행동 도출	준거 또는 기준	전이 행동지표 (교육훈련 전이 측정 문항)
① 팀을 지속적으로 관찰한다.	팀 문화의 구성요소를 고려하여	나는 팀 문화의 구성요소를 고려하여 우리 팀을 지속적으로 관찰한다.
② 팀원 간 갈등을 조정한다.	갈등의 유형과 특성을 고려하여	▶나는 팀 내 갈등 상황에서 갈등의 유형과 특성을 고려하여 팀원 간 갈등을 조정한다.
③ 건전한 팀 분위기를 유지한다.	협력관계와 긴장관계를 고려하여	나는 팀의 협력관계와 긴장관계를 고려하여 우리 팀의 건전한 분위기 조성을 위해 노력한다.

연구자가 도출한 18개 전이 행동지표가 실제 교육의 장면에서 주요하게 다루어지는지를 확인하기 위해 모듈 별 진행을 모니터링하였고, 그 과정에서 강사들에게 문항을 검토 받았다. 일부 강사의 경우, 서면을 통해 전이 행동지표를 검토하기도 하였다. 강사들은 대부분의 전이 행동지표에 대해 동의하였으며, 일부 준거가 학습내용과 정확하게 일치하지 않아 수정할 것을 제안하였고, 조사와 같은 문구 수정을 제안하였다. 예를 들어, 차장진급자 과정의 ‘이슈리더’ 모듈에 대한 전이 행동지표 중 ‘나는 트렌드 캐치, 포지셔닝 맵 등을 활용하여’를 ‘나는 트렌드 캐치, 대응방안 정리, 우선순위 검증 등을 활용하여’로 수정할 것을 제안하였고, ‘현실 이슈’라는 용어를 ‘당면 이슈’라는 용어로 수정할 것을 제안하였다. 문항의 수정과 관련해서는 L프로그램의 개발자인 사외 컨설턴트와 상의하였다. 그는 L프로그램을 개발하였을 뿐만 아니라, 교육의 리뉴얼을 담당하고 있어 모든 모듈에 전문성을 가지고 있다고 판단하였고, 연구자가 개발한 지표와 각 모듈 별 강사가 제안한 수정사항을 비교하며 논의하였다. 이러한 과정을 통해 최종적인 문항을 결정하였다고 분석에서는 각 과정별로 9개 문항의 평균값을 활용하였다.

나) 전이의도 측정

본 연구에서는 선행연구와 차별적으로, 전이의도를 교육훈련 전, 중, 후에 걸쳐 지속적으로 변화하는 개념으로 설정하였다. 따라서 교육훈련 참가 전, 교육훈련 종료 직후, 교육훈련 종료 3개월 후로 3회에 걸쳐 측정한다.

전이의도의 문항은 앞서 제시한 Chang(1998)의 연구에서 비윤리적 행동에 대한 의도를 측정된 문항을 기반으로 ‘공인되지 않은 소프트웨어의 복사본을 만드는’ 행동을 ‘교육훈련을 통해 학습한 내용을 업무에 적용하는’ 행동으로 변경하여 구성하였으며, 의도(intend to), 시

도에 대한 의지(will try to), 노력에 대한 의지(will make an effort to)의 3개 문항으로 구성하였다.

예비조사에서는 3개 시점의 전이의도를 한 시점에 측정하였는데, [T1]전이의도는 0.910, [T2]전이의도는 0.957, [T3]전이의도는 0.966의 신뢰도 계수를 보였고, 문항 제거 시 신뢰도가 상승하는 경우가 없어 문항 간 신뢰도가 높은 것으로 판단하였다. 또한, 주축요인분해법(principal axis factor method)으로 요인분석 한 결과, 모든 시점에서 eigen value가 1 이상인 요인의 수가 1개로 도출되었고, [T1]전이의도의 문항 별 공통성(communality)은 0.892-0.941, [T2]전이의도는 0.897-0.955, [T3]전이의도는 0.913-0.949로 나타나 단일 개념을 측정하고 있는 것으로 판단하고 본조사 문항으로 확정하였다.

3) 독립변인의 측정

중다회귀분석의 목적은 두 가지로 구분할 수 있는데, 첫 번째는 특정 독립변인들이 종속변인에 대해 가지는 효과를 파악하되, 다른 독립변인들의 오염을 제거하고 순수한 효과를 파악하기 위한 것으로, 두 번째는 다양한 독립변인들 중 종속변인을 가장 잘 예측하는 독립변인을 파악하기 위한 목적을 지닌다(박광배, 2011). 본 연구는 다양한 교육훈련 전이 영향요인들 중 전이의도를 가장 잘 예측하는 변인을 확인하는 것을 주요한 목적으로 한다는 점에서 후자에 밀접하게 연관되며, 이 때 독립변인들의 독립성을 확보하는 것이 중요한 이슈가 된다. 따라서 본 연구에서는 다양한 독립변인들의 측정도구를 선정함에 있어 독립성을 확보하기 위해 노력하였다.

본 연구의 독립변인은 학습자특성 요인, 교육훈련설계 요인, 업무환경 요인으로 구분되는데, 교육훈련설계 요인, 업무환경 요인의 경우 각 변인들이 측정하고자 하는 대상이나 범위가 비교적 명료하다. 특히 교육훈련설계 요인은 교육내용, 교수전략, 교수진행의 영역으로 구분하여 연구자가 직접 구인화하였으며, 업무환경 요인의 경우 상황특수적 변인인 상사지원, 동료지원, 전이기회와 일반적 특성 변인인 조직지원으로 구분되고 각 변인들이 측정하고자 하는 대상이 명확히 구분되어 있다는 점에서 정성적 기준으로서의 독립성이 확보되었다고 볼 수 있다. 그에 반해, 학습자특성 요인인 학습동기, 수단성, 반응, 자기효능감 등의 변인은 각 변인의 개념화에 따라 차별적인 범위를 가지고 있었으며, 이들에 대한 독립성을 확보할 필요가 있었다.

학습자특성 요인의 변인들의 독립성을 확보하기 위해 각 변인 별로 다양한 도구를 탐색

하고, 다른 독립변인들과의 중복을 고려하여 도구를 선정하였다. 예를 들어, ‘학습동기’의 도구를 선정하기 위해 김진모(1997), 이 찬, 최영준, 박혜선(2013), 신강현과 오인수(2004), 김성완과 김재훈(2003)의 학습동기 측정도구를 검토하였으며, 김진모의 도구와 신강현과 오인수의 도구는 기대이론(예를 들어, ‘나는 이번 교육훈련 프로그램이 기술을 향상시키는데 도움이 될 것으로 생각한다.’) 등을 포함하고 있어 ‘수단성’과의 중복될 우려가 있었고, 이 찬, 최영준, 박혜선(2013)의 도구는 일반적인 특성으로서의 학습동기를 다루고 있어 김성완과 김재훈(2003)의 도구를 선정하였다. 또 하나의 예로, ‘반응’의 도구를 선택하기 위해 다양한 측정도구들을 검토하였는데, 대부분의 도구에서 업무환경, 교육내용 등과 관련된 문항(예를 들어, ‘이번 교육훈련에서 논의된 이슈들은 나의 업무와 관련된 것들이었다.’)을 포함하고 있어, 교육훈련설계 요인과 중복이 발생할 가능성이 높았다. 따라서 교육훈련의 구체적인 상황에 대한 판단보다는 ‘정서적 반응’에 초점을 맞추고 있는 임효창(2009)의 측정도구를 선정하였다. 이와 같은 과정을 통해 정서적 차원에서의 독립변인의 독립성을 확보하였으며, 추후 본조사 자료를 통한 도구 타당화와 자료 분석 과정에서 각 변인의 구인타당도 검증을 위한 확인적 요인분석, 다중공선성 검증을 통해 통계적인 독립성을 확인하였다.

가) 학습동기

본 연구에서는 학습동기를 특정 교육훈련 참가 전, 해당 교육훈련에 대한 동기의 개념으로 정의하였다. 김성완과 김재훈(2003)은 기업 교육훈련 장면에서의 학습 및 전이 모형을 개발하기 위해 다양한 영향요인들에 대한 탐색적 연구를 진행한 바 있는데, 그 요인 중 하나로 학습동기를 측정하였다. 이들의 연구에서는 학습동기를 측정하기 위한 5개 문항을 개발하였고, 대기업, 중소기업 13개 회사의 교육훈련 이수자 600여 명을 대상으로 도구를 검증하였다. 그들의 연구에서 학습동기의 5개 문항은 요인분석 결과에서 1요인으로 추출되었고 총 분산의 77.11%를 설명하는 것으로 확인되었으며, 요인부하량은 0.82-0.90으로 높은 수치를 보였다. 또한, 문항의 신뢰도는 0.900으로 나타났다고 보고하였다.

본 연구의 예비조사에서도 학습동기의 5개 문항에 대한 신뢰도는 0.875로 나타났으며, 문항 제거 시 신뢰도가 상승하는 경우가 없어 문항 간 신뢰도가 높은 것으로 판단하였다. 또한, 요인분석 결과, 요인의 수가 1개로 도출되었고 학습동기 변량의 61.9%를 설명하는 것으로 확인되었다. 학습동기 문항 별 공통성(communality)은 0.508-0.702로 추출되었고, 요인적 재치는 0.713-0.838로 나타나 5개 문항이 단일 개념을 측정하고 있는 것으로 판단하였다.

나) 수단성

수단성은 학습자가 교육의 목표가 자신에게 얼마나 도움이 되고 필요한 것인지에 대한 기대를 의미한다. 본 연구에서는 Kossek, Roberts, Fisher와 Demarr(1998)가 경력 자기관리와 관련된 연구에서 ‘교육훈련 수단성’(training instrumentality)을 측정한 8개 문항 중 경력과 관련된 2개 문항(경력목표, 고용안정성)을 제외한 6개 문항을 번안하여 활용하였다. 원 문항은 과거의 교육훈련에 대해 회상하여 응답하도록 구성되어 있었으나, 본 연구에서 수단성의 측정 시점을 고려하여 미래형으로 번안하여 사용하였다.

예비조사에서 교육훈련 수단성 6개 문항에 대한 신뢰도는 0.734로 나타났으나, 4번 문항(그 교육에서 학습할 내용을 통해 나의 연봉(또는 봉급)이 오를 것이라고 생각했다.)의 경우 문항 제거 시에 신뢰도가 0.018이 상승하는 것으로 확인되었다. 6개 문항에 대해 추출 요인 수를 1개로 설정하여 주축요인분해법으로 요인분석을 실시하였는데, 6개 문항은 교육훈련 수단성 변량의 34.6%를 설명하는 것으로 확인되어 비교적 낮은 설명량을 보였다. 각 요인의 공통성을 확인한 결과 4번 문항이 0.087로 낮은 수치를 보이고 있었고, 요인적재치도 0.295로 낮은 편이었다. 4번 문항은 교육훈련 참가로 인해 연봉이 상승할 것이라는 기대를 가지고 있는지를 확인하는 문항인데 이는 국내 기업에서의 실정에는 적합하지 않았고, 신뢰도 분석과 요인분석 결과를 기반으로 이 문항을 삭제하는 것이 적합하다고 판단하여 본조사 문항에서 제외하였다. 따라서 본조사에서는 수단성을 5개 문항으로 측정하였다.

다) 경력계획

경력계획은 개인의 장기적 목표와 직업적 목표를 달성하기 위해 자신의 경력을 관리, 계획하고 경력방향에 영향을 주는 적극적인 시도를 의미한다(Mondy & Noe, 1990). 본 연구에서는 Gould(1979)이 개발한 것을 손지연(1993)이 번안하여 활용한 도구로 경력계획을 측정한다. Gould의 도구는 경력계획이 얼마나 구체적이며, 얼마나 지속적으로 조정되어 왔으며, 그것을 달성하기 위한 전략이 수립된 수준을 측정한다. 손지연의 연구에서 경력계획 측정도구의 신뢰도 계수(Cronbach's alpha)는 0.89로 나타났다. 또한, 이를 원용한 김진모(1997)의 연구에서도 0.78로 비교적 높게 나타났으나, 요인분석 결과에서는 1번 문항(0.31), 5번 문항(0.29), 6번 문항(0.19)의 공통변량 추정치가 비교적 낮은 것으로 확인되어 예비조사를 통해 확인할 필요가 있었다.

예비조사에서 경력계획 6개 문항에 대한 신뢰도는 0.797로 양호하였으며, 문항 제거 시 신뢰도가 상승하는 경우가 없는 것으로 확인되었다. 한편 추출 요인 수를 1개로 지정하고

주축요인분해법으로 요인분석을 실시한 결과, 6개 문항은 경력계획 변량의 40.8%를 설명하는 것으로 확인되었다. 각 문항의 공통성을 확인한 결과 2번 문항은 0.182, 6번 문항은 0.247로 나타났고, 요인적재치도 각 0.427, 0.497로 비교적 낮은 수치를 보이고 있었다. 2번 문항(나는 앞으로의 경력에 대한 계획을 가지고 있다.)은 경력계획을 측정하는 가장 대표적인 문항이며, 6번 문항(나는 자주 경력목표를 바꾼다.)은 경력 목표의 일관성을 확인하는 문항인데 역문항으로 구성되어 있다. 6번 문항의 경우, 김진모(1997)의 연구와 유사한 결과를 보였다는 점, 그리고 해당 개념을 대체할 수 있는 다른 문항이 있다는 점을 고려하여 삭제하는 것으로 결정하였으며, 2번 문항은 경력계획의 핵심 문항이며 대체 가능한 문항이 없다는 점을 고려하여 유보하였다. 따라서 본조사에서는 6개 문항으로 경력계획을 측정하였다.

라) 반응

일반적으로 반응(reaction)은 프로그램 설계, 교육훈련 방법, 강사, 교육훈련 환경, 시설 등 교육훈련 프로그램의 모든 측면에 대한 태도를 측정하나, 본 연구에서는 교육훈련설계 요인에 교육환경, 교육내용, 교수방법, 교수진행 등의 변인이 포함된다는 점을 감안하여 학습자 반응의 범위를 교육 프로그램에 대한 정서적 반응으로 한정하였다.

임효창(2009)의 연구에서는 e-learning에 대한 정서적 반응이 학습한 내용을 전이하는 것에 정적인 영향을 미칠 것이라는 가설을 설정하고, Wexley와 Baldwin(1986)의 연구에서 활용한 문항에 기초하여 정서적 반응을 직접적으로 측정하는 4개 문항을 추출하여 활용하였다. 그의 연구에서 내적일치도계수는 0.934로 비교적 높게 나타났으며, 직무몰입, 성취동기, 정서적 반응의 3개 독립변인 간 요인분석 결과 정서적 반응의 4개 문항의 요인적재치는 0.763~0.840으로 높게 나타났다.

예비조사에서는 정서적 반응의 4개 문항에 대한 신뢰도는 0.947로 나타났으며, 문항 제거 시 신뢰도가 상승하는 경우가 없어 문항 간 신뢰도가 높은 것으로 판단하였다. 또한, 요인분석 결과, 요인의 수가 1개로 도출되었고 학습동기 변량의 82.2%를 설명하는 것으로 확인되었다. 학습동기 문항 별 공통성은 0.784-0.875로 추출되었고, 요인적재치는 0.886-0.935로 나타나 4개 문항이 단일 개념을 측정하고 있는 것으로 판단하였다.

마) 교육훈련 후 자기효능감

교육훈련 후 자기효능감은 교육훈련 유효성(effectiveness)을 구성하는 개념 중 하나로 다루어지고 있으며, 교육훈련을 통해 새롭게 학습한 내용을 직무에 활용하는 것과 관련된 본

인의 능력에 대한 믿음을 의미한다. 본 연구에서는 김성완, 김재훈(2003)의 연구에서 전이효능감을 측정하기 위해 활용한 3개 문항을 사용하여 측정한다. 그들의 연구에서 요인분석을 수행한 결과 추출된 1요인의 고유치는 2.50으로 83.3%의 분산을 설명하는 것으로 나타났으며, 요인부하량(factor loading)은 0.90~0.93, 내적신뢰도는 0.90으로 높게 나타났다.

예비조사에서는 교육훈련 후 자기효능감의 3개 문항에 대한 신뢰도는 0.927로 나타났으며, 문항 제거 시 신뢰도가 상승하는 경우가 없었다. 또한, 주축요인분해 방법을 활용한 요인분석 결과, 요인의 수가 1개로 도출되었고 총변량의 81.3%를 설명하는 것으로 확인되었다. 학습동기 문항 별 공통성은 0.709-0.913으로 추출되었고, 요인적재치는 0.842-0.956으로 나타나 3개 문항이 단일 개념을 측정하고 있는 것으로 판단하였다.

바) 교육훈련설계 요인

앞서 이론적 배경에서는 그간의 교육훈련설계 관련 변인들이 갖는 한계를 언급하였다. ① 이는 교육훈련설계 요인이 체계적 구조를 가지지 않고, ②단일 변인화되어 측정되며, ③속성이 명확하지 않다는 점이었다. 본 연구에서는 주요한 선행연구에서 언급된 전이를 촉진하는 교육훈련설계 요소들을 교육환경, 교육내용, 교수전략, 교수진행의 4개 영역으로 구성하였는데, 이는 양은하와 정재삼(2006)이 제시한 교육훈련 전이 촉진을 위한 프로그램 차원의 요인과 유사한 구분이다. 이후 각 영역별로 주요한 속성을 부여하여 교육환경의 유사성, 교육내용의 관련성, 자기관리촉진 교수전략, 동기부여적 교수진행의 4개 변인을 구성하였는데, 이 중 리더십 교육 프로그램에 영향요인으로 작용하지 않는 교육환경의 유사성을 제외하고 3개 변인을 연구 변인으로 선정하였다.

각 변인의 측정을 위해 다양한 국내·외 실증연구(Holton, Bates & Ruona, 2000; Saks & Belcourt, 2006; 이도형, 1995; 장윤정, 2002; 박영용, 김진모, 2006)에서 교육훈련설계 요인을 측정하기 위해 제시한 문항들을 3개 영역에 따라 구분하여 나열하고, 그 중 각 변인의 속성에 적합한 문항들을 선별하였다. 이 과정에서 한 문항이 두 개 이상의 의미를 지니는 경우(예를 들어, Saks와 Belcourt의 문항 중 ‘이 교육훈련은 실제 업무 환경과 밀접하게 연관된 조건[주변 환경, 학습과제, 장비]과 교육훈련 경험을 제공하였다.’는 교육환경 유사성과 교육내용 관련성을 함께 포함하고 있음), 개념을 분리하기 위해 문항을 일부 수정하였다. 위와 같은 과정을 통해 교육내용 관련성 4문항, 자기관리촉진 교수전략 4문항, 동기부여적 교수진행 4문항으로 각 변인의 측정도구를 개발하였으며, 구체적인 문항은 <표 III-5>와 같다.

<표 III-5> 교육훈련설계 요인의 4개 변인 측정도구 구성

변인명	주요 요소	문항(안)	근거
교육내용 관련성	<ul style="list-style-type: none"> 직무수행 관련성 업무 요구 조건 부합 	<ol style="list-style-type: none"> 이 교육의 내용은 실제 업무의 내용과 일치하는 면이 많았다. 이 교육에서 다루어진 내용들은 내가 맡고 있는 업무와 직접적으로 관련 있는 것들이었다. 이 교육에는 내가 하는 업무에서 필요로 하는 내용들이 잘 반영되어 있었다. 이 교육에서는 직무수행에 도움이 되는 구체적인 경험 자료들이 제공되었다. 	<ul style="list-style-type: none"> 장윤정(2002) 이도형(1995) LTSI ver.2
자기관리 촉진 교수전략	<ul style="list-style-type: none"> 목표설정 재발방지(RP) 적용을 위한 실천계획 	<ol style="list-style-type: none"> 이 교육에서는 학습한 내용을 현업에 돌아가서 적용할 때 발생할 장애, 또는 어려움에 대해 고민할 있는 시간을 충분히 제공하였다. 이 교육에서는 학습한 내용을 현업에 적용할 목표 설정을 위한 시간을 충분히 제공하였다. 그 교육에서는 학습한 내용의 실천계획을 수립할 시간을 제공하였다. 그 교육에서는 학습한 내용의 현업 적용을 위한 자기관리 계획을 수립할 수 있는 시간을 제공하였다. 	<ul style="list-style-type: none"> 장윤정 (2002) Saks & Belcourt (2006) 이도형(1995) Wexley & Baldwin (1986)
동기부여적 교수진행	<ul style="list-style-type: none"> 참여 동기 유발 피드백 제공 전이 자신감 부여 학습성과 보상 	<ol style="list-style-type: none"> 그 교육의 강사들은 교육참가생들을 교육에 참여하도록 동기유발시키는 능력이 뛰어났다. 그 교육의 강사들은 내가 교육목표를 얼마나 잘 달성하고 있는지에 대한 피드백을 제공하였다. 그 교육의 강사들은 내가 학습한 내용을 잘 적용할 수 있을 것이라는 자신감을 심어주었다. 그 교육의 강사들은 교육 중 부여한 과제를 잘 수행했을 때 적절한 보상을 해주었다. 	<ul style="list-style-type: none"> Saks, Belcourt (2006) 이도형(1995) LTSI ver.1, ver.3

연구자가 선행연구를 토대로 개발한 각 변인의 측정 문항들을 L프로그램을 실무진에게 검토 받았다. 문항을 검토하는 과정에는 교육학 박사학위자인 A그룹 인재개발원 과장 1명, L프로그램 책임자인 부장 1명, L프로그램 담당자인 대리 1명이 함께 참석하였다. 문항에 대한 논의 결과 대부분의 문항은 측정에 무리가 없다고 판단하였는데, 일부 문구들은 수정할 필요가 있었다. 예를 들어, 교육내용 관련성의 2번 문항에서 ‘직접적으로’라는 수식어를 제거하였고, 4번 문항에서 ‘구체적인 경험자료가 제공되었다.’라는 문구는 해석이 모호하므로, ‘구체적인 경험들을 접할 수 있었다.’로 변경하였다. 또한, 자기관리촉진 교수전략의 각 문항에서 ‘충분히’라는 부사는 제거하였다. 이러한 과정을 통해 예비조사를 위한 문항을 확정하였다.

예비조사 자료를 바탕으로 위의 문항들이 각 개념을 잘 측정하고 있는지 확인하기 위해 요인분석을 실시하였다. 요인분석에서 요인추출방법은 최대우도법을 활용하였고, 요인 수를 3개로 지정하고, 회전 방식은 프로맥스(promax)를 사용하였다. 그 결과 3개 요인에 의한 설명된 총분산은 66.6%로 나타났고, 교육내용 관련성, 동기부여적 교수진행의 각 4개 문항은 요인이 적절하게 추출되었다. 반면 자기관리촉진 교수전략의 1번 문항(이번 교육에서는 학습한 내용을 현업에 돌아가서 적용할 때 발생할 장애, 또는 어려움에 대해 고민할 시간을 제공하였다.)은 1, 2, 3번 요인에서 유사한 적재치를 보이고 있었다. 교육훈련설계 요인의 3개 변인에 대한 신뢰도를 확인한 결과 교육내용 관련성은 0.910, 자기관리촉진 교수전략은 0.872, 동기부여적 교수진행은 0.847로 비교적 높은 신뢰도를 보이고 있었으며, 모든 변인에서 문항 제거 시 신뢰도가 상승하는 경우가 없는 것으로 확인되었다(<표 III-6> 참조).

<표 III-6> 교육훈련설계 요인 3개 변인의 예비조사 자료 요인분석 결과

문항		공통성	요인분석			신뢰도 분석	
			1	2	3	신뢰도	문항제거 시 신뢰도 상승
교육내용 관련성	1	.745	0.848			.910	-0.031
	2	.701	0.911				-0.019
	3	.820	0.935				-0.045
	4	.686	0.725				-0.011
자기관리촉진 교수전략	1	.471	0.255	0.268	0.286	.872	0.000
	2	.584			0.529		-0.043
	3	.979			1.110		-0.067
	4	.642			0.680		-0.035
동기부여적 교수진행	1	.586		0.864		.847	-0.032
	2	.594		0.701			-0.044
	3	.595		0.674			-0.048
	4	.597		0.815			-0.039

주1) 요인추출 방법: 최대우도법, 요인수 3개 지정, 요인회전: 프로맥스(promax)

주2) 설명된 총분산: 66.6%

교육훈련설계 요인의 예비조사 분석 결과, 자기관리촉진 교수전략의 측정도구에 대해 재고해 볼 필요가 있었다. 자기관리촉진 교수전략의 1번 문항은 재발방지(Relapse prevention)를 위한 시간을 제공하였는지를 확인하는 문항으로 자기관리촉진 교수전략의 다양한 방법 중 하나라고 볼 수 있으며, 4번 문항(그 교육에서는 학습한 내용의 현업 적용을 위한 자기 관리 계획을 수립할 수 있는 시간을 제공하였다.)이 1번 문항과 유사한 개념을 묻고 있으므로 본조사 분석의 결과를 토대로 추후 삭제하여도 무방한 문항이다. 또한, 신뢰도에서는 비

교적 높은 수치를 보였다는 점을 고려하여 문항을 수정하거나 삭제하지 않는 것으로 결정하였다. 최종적으로 교육훈련설계 요인의 3개 변인은 각 4개 문항으로 본조사를 실시하였다.

사) 조직지원

조직지원(organizational support)은 교육훈련의 중요성을 입증하는 정책(또는 제도), 절차, 또는 실행과 관련된 것으로, 보상체계, 또는 습득한 기술을 획득하거나 적용하기 위한 자원(resources)에 대한 지원 등을 의미한다. 앞서 언급한 바와 같이, 조직지원은 특정 교육훈련이나 특정 시점에 초점을 두지 않고, 전반적인 조직적 상황을 의미한다. 이는 Tracey와 Tews(2005)가 개발한 일반적 교육훈련풍토 척도(general training climate scale, GTCS)의 3개 하위요인 중 하나이다. GTCS를 개발한 Tracey와 Tews(2005)가 후속연구에서는 이들의 연구에서 각 문항의 요인적재치(factor loading)는 0.73에서 0.84로 높은 수치를 보였다고 보고하고 있으며, 본 연구에서는 5문항 도구를 번안하여 활용하였다.

예비조사 자료를 분석한 결과, 조직지원의 5개 문항에 대한 신뢰도가 0.757로 나타나 다른 측정도구에 비해 비교적 낮은 수준을 보였고, 5번 문항(우리 회사는 새롭게 학습한 지식과 기술을 직무에 적용하는 직원들에게 보상을 한다.)의 경우 문항 제거 시 신뢰도가 0.042가 상승하는 것으로 확인되었다. 또한, 주축요인분해 방법을 활용한 요인분석 결과, 요인의 수가 1개로 도출되었고 총변량의 44.9%를 설명하는 것으로 확인되었으나, 5번 문항의 공통성은 0.179, 요인적재치는 0.423으로 비교적 낮은 수치를 보이고 있었다. 그 외 문항은 0.416-0.601의 공통성을 보이고, 0.645-0.764의 요인적재치를 보이고 있어 5번 문항을 수정할 여지가 있다고 판단하였다.

A그룹 인재개발원의 L프로그램 책임자 및 교육담당자와 5번 문항의 처치에 대해 논의하였는데, 우리나라의 기업에서 교육훈련에 대한 재정적인 보상이나 인센티브를 제공하지 않는다는 점을 확인하였다. 이러한 논의를 토대로 조직지원에 포함되어 있는 보상과 관련된 문항들을 수정하였다. 2번 문항에서 ‘재정적으로 보상하는 평가시스템이 갖추어져 있다’는 ‘활용하는 것을 인정해준다.’로, 3번 문항에서 ‘자원’은 ‘지원’으로, 4번 문항에서 ‘촉진하기 위한 보상이나 인센티브가 있다.’는 ‘장려하는 분위기이다.’로 5번 문항에서 ‘직원들에게 보상을 한다.’는 ‘직원들에게 권장한다.’로 수정하였고 본조사 문항으로 확정하였다. 이러한 과정을 통해 조직지원은 보상체계, 자원과 같은 재정적 지원이 아닌, 조직차원의 풍토를 측정하는 변인으로 재정의하였으며, 이는 우리나라 대기업의 현실을 반영하여 측정 가능한 변인으로 구성한 것으로 볼 수 있다.

아) 상사지원

상사지원은 상사 혹은 관리자가 교육훈련을 통해 학습한 내용을 업무에서 활용하는 것에 대해 지원하거나 촉진시키는 정도를 의미한다(Holton, 2005). 본 연구에서는 원 도구의 의도(Holton, Bates & Ruona 2000)에 따라, 상사지원을 특정 교육훈련 프로그램에 대한 인식으로 개념화하였으며, LTSI version 2에서 제시한 6개 문항을 번안하여 활용하였다.

예비조사 자료를 분석한 결과, 상사지원의 6개 문항에 대한 신뢰도는 0.938로 나타났으며, 문항 제거 시 신뢰도가 상승하는 경우가 없어 문항의 신뢰도가 높은 것으로 판단하였다. 또한, 주축요인분해 방법을 활용한 요인분석 결과, 요인의 수가 1개로 도출되었고 총변량의 72.2%를 설명하는 것으로 확인되었다. 상사지원 문항 별 공통성은 0.679-0.852로 높은 수치를 보이고 있었고, 요인적재치 또한 0.759-0.923으로 나타나 6개 문항이 단일 개념을 측정하고 있는 것으로 판단하고 본조사 문항으로 확정하였다.

자) 동료지원

동료지원은 교육훈련을 통해 학습한 내용을 업무에 적용하는 것에 대해 동료가 지원하고 촉진시키는 정도를 의미한다(Holton, 2005). 본 연구에서는 LTSI version 2에 포함된 4개 문항을 번안하여 활용하였다.

예비조사에서는 동료지원의 4개 문항에 대한 신뢰도는 0.928로 나타났으며, 문항 제거 시 신뢰도가 상승하는 경우가 없었다. 주축요인분해 방법을 활용한 요인분석 결과, 요인의 수가 1개로 도출되었고 총변량의 77.1%를 설명하는 것으로 확인되었다. 동료지원 문항 별 공통성은 0.599-0.858로 높은 수치를 보였고, 요인적재치도 0.774-0.926으로 높은 수치를 보여 4개 문항이 단일 개념을 측정하고 있는 것으로 판단하고 본조사 문항으로 확정하였다.

차) 전이기회

전이기회(opportunity to use)는 교육훈련을 통해 학습한 내용을 업무에 적용할 수 있도록 하는 자원(resources) 또는 과업(task)을 제공받는 정도이다(Holton, 2005). 본 연구에서는 LTSI version 2에 포함된 4개 문항을 번안하여 활용하였는데, 번안 이후 A그룹 인재개발원의 실무진과 논의하는 과정에서 LTSI의 4개 문항이 직무능력, 또는 기술적인 능력에 대한 교육 이후 전이기회에 초점을 맞추고 있다는 점을 확인하였다. 예를 들어, 인적자원, 예산 제약, 재료(자료) 등의 용어는 리더십 교육 내용의 전이에는 적합하지 않았다. 따라서, 리더

십 교육 이후의 전이기회를 측정하기 적합하도록 수정하기 위해 ‘자원’은 ‘지원’으로 수정하고, ‘예산’보다는 ‘적용해볼 상황’이 중요하다고 판단하여 대체하고, ‘인적자원’은 적합하지 않아 삭제하였다. 최종적으로 3개 문항으로 전이 기회 측정도구를 재구성하였다.

예비조사에서 전이기회의 3개 문항에 대한 신뢰도는 0.634로 비교적 낮은 수치를 보이고 있었다. 특히, 전이 기회 3번 문항(그 교육에서 배운 것을 활용하기 위해 필요한 자료나 지원을 확보하는데 어려움이 있었다.)의 경우 문항 제거 시 신뢰도가 0.222 상승하는 것으로 확인되었다. 주축요인분해 방법을 활용한 요인분석에서 요인의 수가 1개로 도출되었고 총변량의 55.2%를 설명하는 것으로 확인되었으나 3번 문항의 공통성은 0.039, 요인적재치도 0.198로 낮은 수치를 보이고 있었다. 3번 문항은 역문항이었는데, 위의 분석 결과를 고려하여 순문항화하는 것으로 결정하고, ‘그 교육에서 배운 것을 활용하기 위해 필요한 자료나 지원을 확보할 수 있었다.’로 수정하여 본조사를 실시하였다.

다. 측정도구 타당화 및 동일방법편의 검증

본조사에서는 각 시점 별로 측정이 진행되었으므로, 각 시점에서 측정된 변인을 독립적으로 인식하였는지 확인하고 타당화해야 한다. 본조사를 통해 수집된 자료로 도구를 타당화하기 위해 먼저, 각 시점 별로 측정된 문항으로 탐색적 요인분석(exploratory factor analysis)과 확인적 요인분석(confirmatory factor analysis)을 수행하였고, 이를 통해 각 시점 별로 측정된 문항들이 개념적으로 구분한 변인을 측정하고 있는지 확인하였다. 다음으로 개념신뢰도(construct reliability)와 판별타당도(discriminant validity)를 확인하였는데, 배병렬(2011)의 제안에 따라 개념신뢰도는 표준화적재치와 표준오차를 활용한 계산으로 도출된 수치를 활용하였고, 판별타당도는 평균분산추출(average variance extracted)의 제곱근과 변인 간 상관계수를 비교하는 과정을 통해 확인하였다. 문항 간 내적신뢰도를 확인하기 위해서는 Cronbach의 α 계수를 활용하였다. 마지막으로, 각 시점 별로 설문조사라는 동일한 방법을 활용하여 측정하였으므로 동일방법편의가 발생하였는지 검증하였는데, 이를 위해 ‘Harman(1967)의 single-factor test’를 통해 동일방법에 의한 편의가 발생하였는지를 진단하고, 발생한 경우 ‘직접 측정하지 않은 잠재방법요인 통제 기법’을 적용하였다.

1) 교육 참가 직전 시점[T1] 도구 타당화

교육 참가 직전인 [T1]에는 5개 변인을 지면 설문조사를 통해 측정하였으며, 학습동기 5

개 문항, 교육훈련 수단성 5개 문항, 경력계획 6개 문항, 조직지원 5개 문항, [T1]전이의도 3개 문항을 합해 총 24개 문항을 측정하였다. 본조사를 통해 수집된 172개 자료로 총 24개 문항에 대해 5개 요인을 지정하고 최대우도법(maximum likelihood), 프로맥스(promax) 회전으로 요인 추출하였다. 그 결과 5요인 모형은 총분산의 60.175%를 설명하였고, 경력계획, 조직지원의 일부 문항에서 공통성 추출치와 요인적재치가 낮게 도출되었다. 또한, 학습동기의 5번 문항은 교육훈련 수단성 요인과 교차적재(cross loading)를 보이고 있었다. 따라서, 학습동기 5번 문항, 경력계획의 역문항인 1번, 5번, 6번 문항을 삭제하여 동일한 방식으로 요인을 추출하였다. 그 결과, 총분산의 66.387%를 설명하여 삭제 전에 비해 높은 설명력을 보이고 있었고, 개념적 구분에 적합한 요인구조를 도출하였다. 조직지원 1번 문항을 제외한 모든 문항에서 공통성은 0.4 이상의 수치를 보였고, 각 변인에 해당하는 요인에 0.6 이상인 것으로 나타났다(<표 III-7> 참조).

명확한 요인구조 도출을 위해 요인분석에서 제외된 4개 문항들을 삭제하여도 무방한지에 대해 검토하였다. 학습동기 5번 문항은 ‘나는 이번 교육에 가능한 빨리 참가하고 싶었다.’였는데, L프로그램이 직급필수교육이고 참가의 시기를 결정할 수 없다는 점에 근거하여 삭제하여도 무방한 것으로 판단하였다. 또한, 경력계획의 1번 문항은 ‘경력목표 결정 여부’, 5번 문항은 ‘구체적 경력목표 결정 여부’, 6번 문항은 ‘경력목표 변경 빈도’를 묻는 문항이었는데, 세 문항 모두 역문항이었다. 5번, 6번 문항과 관련해서는 3번 문항에 경력목표 수립 여부를 확인하는 순문항이 이미 편성되어 있다는 점을 참고하여 삭제하였다. 또한, 6번 문항의 경우 경력의 패러다임이 변화하여 경력목표를 자주 변경하는 것이 부정적인 것이 아닐 뿐 아니라, 경력계획 수준을 결정하는데 부적절하다고 판단하여 삭제하는 것으로 결정하였다.

<표 III-7> [T1] 시점 측정문항 탐색적 요인분석 결과

변인		공통성	요인				
			1	2	3	4	5
학습동기	1	.741		.911			
	2	.802		.883			
	3	.686		.718			
	4	.644		.699			
	5	[제거] 나는 이번 교육에 가능한 빨리 참가하고 싶었다.					
수단성	1	.651					.632
	2	.696					.768
	3	.467					.479
	4	.589					.542
	5	.494					.618
경력계획	1	[제거] 나는 경력목표로 무엇을 삼아야 할지를 아직 결정하지 못했다. (역문항)					
	2	.551			.707		
	3	.871			.949		
	4	.570			.751		
	5	[제거] 나는 구체적인 경력목표를 아직 설정하지 않았다. (역문항)					
	6	[제거] 나는 자주 경력목표를 바꾼다. (역문항)					
조직지원	1	.380	.544				
	2	.651	.808				
	3	.760	.878				
	4	.726	.847				
	5	.810	.897				
[T1] 전이의도	1	.649				.780	
	2	.757				.848	
	3	.784				.776	

주1) 요인추출 방법: 최대우도법, 요인회전 방법: 프로맥스, 설명된 총분산: 66.387%

주2) 0.3 이하의 요인적재치는 요인행렬(패턴행렬)에 표시하지 않았음

탐색적 요인분석을 통해 도출된 요인구조를 바탕으로 확인적 요인분석을 실행하였다. 분석에는 AMOS Graphics 18.0을 활용하였고, 최대우도법을 활용하여 분석하였다. 확인적 요인분석에서는 모형적합도(model fit) 수치 중 χ^2 값을 자유도로 나눈 값인 CMIN/DF, RMSEA, CFI, TLI, GFI를 중심으로 모형의 적합도를 판단하였다. [T1] 시점의 측정모형은 CMIN/DF 1.215, RMSEA 0.035 ($p>.05$), CFI 0.985, TLI 0.982, GFI 0.904로 나타났으며 모든 지수에서 적합한 모형인 것으로 확인되었다. 각 측정 문항 별로 표준화적재치(standardized regression weights)는 0.602-0.911로 나타나 비교적 높은 수치를 보이고 있었다(<표 III-8> 참조).

<표 III-8> [T1] 시점 측정문항 확인적 요인분석 결과

측정 문항		표준화적재치	표준오차	C.R.
학습동기	1	0.838		
	2	0.878	0.068	14.245***
	3	0.833	0.079	13.143***
	4	0.802	0.087	12.414***
수단성	1	0.807		
	2	0.801	0.097	11.582**
	3	0.695	0.123	9.673***
	4	0.784	0.1	11.264**
	5	0.681	0.096	9.435***
경력계획	2	0.756		
	3	0.909	0.112	10.589***
	4	0.742	0.11	9.566***
조직지원	1	0.602		
	2	0.748	0.172	7.786***
	3	0.831	0.183	8.364***
	4	0.868	0.191	8.591***
	5	0.911	0.209	8.807***
[T1]전이의도	1	0.789		
	2	0.848	0.082	12.158**
	3	0.904	0.085	12.986***

주) 모형적합도- CMIN/DF: 1.215, RMSEA: 0.035 (p>.05), CFI: 0.985, TLI: 0.982, GFI: 0.904

각 변인 별로 개념신뢰도(construct reliability)와 판별타당도(discriminant validity)를 확인하였다. 개념신뢰도는 표준화추정치와 측정오차를 활용하여 계산하는데, 일반적으로 0.7 이상일 때 수용 가능한 것으로 판단하며, 판별타당도(discriminant validity)는 평균분산추출의 제곱근과 변인 간 상관계수를 비교하여 평균분산추출의 제곱근 값이 모든 상관계수에 비해 큰 경우 판별타당도를 확보한 것으로 판단한다. [T1] 시점의 5개 변인에 대한 개념신뢰도(CR) 수치는 0.846-0.904로 모든 변인에서 0.7 이상인 것으로 확인되어 개념신뢰도를 확보한 것으로 판단하였다. 한편, 판별타당도를 확인하기 위해 평균분산추출의 제곱근과 변인 간 상관계수를 비교하였는데, 경력계획, 전이의도, 학습동기, 조직지원의 경우 평균분산추출의 제곱근이 모든 변인과의 상관계수에 비해 높은 것으로 나타나 판별타당도를 확보했으나, 교육훈련 수단성의 경우, 평균분산추출의 제곱근(0.756)이 학습동기와의 상관계수(0.812)에 비해 낮은 것으로 확인되었으나 판별타당도를 제외한 모든 타당도에서 적합한 수준을 보였다는 점에서 개념적인 구분을 유지하였다(<표 III-9> 참조).

<표 III-9> [T1] 시점 변인 별 개념신뢰도 및 판별타당도 관련 수치

변인	개념신뢰도 (CR)	평균분산추출 (AVE)	①	②	③	④	⑤
① 경력계획	0.846	0.649	<u>0.806</u>				
② 수단성	0.869	0.571	0.444	<u>0.756</u>			
③ [T1]전이의도	0.885	0.720	0.465	0.765	<u>0.848</u>		
④ 학습동기	0.904	0.703	0.334	0.812	0.732	<u>0.838</u>	
⑤ 조직지원	0.897	0.639	0.429	0.568	0.434	0.413	<u>0.799</u>

주) ____ : 평균분산추출의 제곱근

문항 내적신뢰도를 확인하기 위해서는 Cronbach's α 계수를 활용하였다. 내적신뢰도 계수는 학습동기 0.901, 수단성 0.862, 경력계획 0.884, 조직지원 0.840, [T1]전이의도 0.884로 나타났으며, 모든 문항에서 제거 시 신뢰도가 상승하는 경우가 없어 높은 내적신뢰도를 보이는 것으로 판단하였다.

마지막으로 동일방법편의가 발생하였는지 확인하였다. Harman(1967)의 single-factor test는 동일한 방법으로 측정된 모든 문항을 설명하는 요인을 추출하고 그 요인이 설명하는 총 분산을 확인하여 동일방법편의가 발생하였는지 확인하기 위한 방법이다. 요인분석을 통해 제거된 문항을 제외한 20문항에 대해 주성분 분석(principle component analysis)의 방법으로 1요인을 추출한 결과 그 요인은 총분산의 44.398%를 설명하는 것으로 확인되었다. 일반적으로 50% 이상의 분산이 설명될 경우 동일방법편의가 발생한 것으로 해석한다는 점에서 [T1] 시점에 측정된 문항들은 동일방법편의를 우려할 수준은 아닌 것으로 판단하였다.

2) 교육 종료 직후 시점[T2] 도구 타당화

교육 참가 직후에는 총 6개 변인을 지면 설문조사를 통해 측정하였는데, 정서적 반응 4개 문항, 교육내용 관련성 4개 문항, 자기관리촉진 교수전략 4개 문항, 동기부여적 교수진행 4개 문항, 교육훈련 후 자기효능감 3개 문항, [T2]전이의도 3개 문항을 포함하여 총 22개 문항을 측정하였다. [T2] 시점에 측정된 모든 문항에 대해 추출요인 수를 6개로 지정하고 최대우도법(maximum likelihood), 프로맥스(promax) 회전으로 요인을 추출한 결과 6요인 모형은 총분산의 62.918%를 설명하였고, 자기관리촉진 교수전략 1번 문항, 동기부여적 교수진행의 1번 문항에서 비교적 낮은 공통성 추출치와 요인적재치를 보였다.

명확한 요인구조 도출을 위해 2개 문항을 삭제하여도 무방한지에 대해 검토하였다. 자기관리촉진 교수방법의 1번 문항은 ‘이번 교육에서는 학습한 내용을 현업에 돌아가서 적용할 때 발생할 장애, 또는 어려움에 대해 고민할시간을 제공하였다.’ 였는데, 자기관리촉진의 방법 중 재발방지(relapse prevention)와 관련된 문항이었다. 이 문항은 4번 문항의 ‘현업적용을 위한 자기관리 계획을 수립 시간 제공’의 개념과 유사하며, 문항이 지나치게 길어 정확한 판단이 어려웠다는 점을 고려하여 삭제하는 것으로 결정하였다. 한편, 동기부여적 교수진행의 1번 문항은 ‘이번 교육의 강사들은 교육참가자들을 교육에 참여하도록 동기유발시키는 능력이 뛰어났다.’인데, 동기부여적 교수진행의 핵심적인 문항일 뿐 아니라, 동일한 개념을 확인하는 대체 문항이 없어 삭제하지 않았다.

문항 삭제에 대한 검토 과정의 결과로 자기관리촉진 교수전략의 1번 문항만을 삭제하고 동일한 방식으로 요인을 추출한 결과, 총분산의 64.258%를 설명하여 삭제 전에 비해 높은 수치를 보였고, 비교적 개념적 구분에 적합한 요인구조를 도출하였다. 공통성 추출치는 0.408-0.841로 모든 문항에서 0.4 이상의 값을 보였고, 요인적재치는 0.461-0.985로 동기부여적 교수진행의 1번 문항 외의 모든 문항에서 0.5 이상인 것으로 확인되었다(<표 III-10> 참조).

<표 III-10> [T2] 시점 측정문항 탐색적 요인분석 결과

문항		공통 성	요인					
			1	2	3	4	5	6
교육내용 관련성	1	.661		.769				
	2	.587		.783				
	3	.646		.805				
	4	.548		.513				
자기관리촉진 교수방법	1	[제거] 이번 교육에서는 학습한 내용을 현업에 돌아가서 적용할 때 발생할 장애, 또는 어려움에 대해 고민할시간을 제공하였다.						
	2	.569						.645
	3	.822						.980
	4	.559						.592
동기부여적 교수진행	1	.408				.461		
	2	.775				.935		
	3	.642				.746		
	4	.438				.656		
정서적 반응	1	.642	.684					
	2	.760	.925					
	3	.629	.837					
	4	.468	.685					
교육훈련후 자기효능감	1	.716					.811	
	2	.760					.829	
	3	.612					.707	
[T2]전이의도	1	.679			.594			
	2	.844			.973			
	3	.730			.788			

주1) 요인추출 방법: 최대우도법, 요인회전 방법: 프로맥스, 설명된 총분산: 64.258%

주2) 0.3 이하의 요인적재치는 요인행렬(패턴행렬)에 표시하지 않았음

탐색적 요인분석을 통해 도출된 요인구조를 바탕으로 확인적 요인분석을 실행한 결과, [T2] 시점의 측정모형은 CMIN/DF 1.265, RMSEA 0.039 ($p>.05$), CFI 0.979, TLI 0.974, GFI 0.901로 나타났으며 모든 지수에서 적합한 모형인 것으로 확인되었다. 각 측정 문항 별로 표준화적재치는 0.630-0.868로 나타나 비교적 높은 수치를 보이고 있었다(<표 III-11> 참조).

각 변인의 개념신뢰도와 판별타당도를 확인하였다. 개념신뢰도는 0.808-0.887로 모든 변인에서 0.7 이상의 수치를 보이는 것으로 확인되었다. 판별타당도를 확인하기 위해 평균분산추출의 제공근과 변인 간 상관계수를 비교하였는데, 모든 변인에서 평균분산추출의 제공근이 높은 수치를 나타내어 판별타당도를 확보한 것으로 판단하였다(<표 III-12> 참조).

<표 III-11> [T2] 시점 측정문항 확인적 요인분석 결과

문항		표준화적재치	표준오차	C.R.
교육내용 관련성	1	0.789		
	2	0.738	0.096	9.879***
	3	0.809	0.097	10.967***
	4	0.743	0.096	9.951***
자기관리촉진 교수방법	2	0.773		
	3	0.826	0.101	10.495**
	4	0.767	0.095	9.826**
동기부여적 교수진행	1	0.613		
	2	0.845	0.096	8.364***
	3	0.808	0.089	10.223***
	4	0.630	0.096	8.120***
정서적 반응	1	0.798		
	2	0.858	0.097	11.991***
	3	0.773	0.097	10.668**
	4	0.686	0.149	9.252**
교육훈련후 자기효능감	1	0.837		
	2	0.855	0.086	12.855***
	3	0.793	0.089	11.693***
[T2]전이의도	1	0.827		
	2	0.868	0.074	13.244***
	3	0.858	0.079	13.054**

주) 모형적합도- CMIN/DF 1.265, RMSEA 0.039 (p>.05), CFI 0.979, TLI 0.974, GFI 0.901

<표 III-12> [T2] 시점 변인 별 개념신뢰도 및 판별타당도 관련 수치

변인	개념신뢰도 (CR)	평균분산추출 (AVE)	①	②	③	④	⑤	⑥
① 교육내용 관련성	0.854	0.593	<u>0.770</u>					
② 정서적 반응	0.862	0.610	0.663	<u>0.781</u>				
③ 자기효능감(후)	0.868	0.687	0.677	0.551	<u>0.829</u>			
④ 동기부여적 교수진행	0.808	0.588	0.531	0.551	0.565	<u>0.767</u>		
⑤ 자기관리촉진 교수전략	0.832	0.623	0.635	0.622	0.699	0.511	<u>0.789</u>	
⑥ [T2]전이의도	0.887	0.725	0.685	0.592	0.701	0.378	0.643	<u>0.851</u>

주) ____ : 평균분산추출(AVE)의 제곱근

문항 내적신뢰도를 확인하기 위해서는 Cronbach's α 계수를 활용하였다. 내적신뢰도 계

수는 정서적 반응 0.839, 교육내용 관련성 0.852, 자기관리촉진 교수전략 0.830, 동기부여적 교수진행 0.798, 교육훈련 후 자기효능감 0.866, [T2]전이의도 0.885로 나타났으며, 모든 문항에서 제거 시 신뢰도가 상승하는 경우가 없어 높은 내적신뢰도를 보이는 것으로 판단하였다. 또한, 동일방법편의가 발생하였는지 확인하기 위해 Harman(1967)의 single factor test를 실행한 결과, 추출된 1요인은 총분산의 44.807%를 설명하는 것으로 확인되어, [T2] 시점에 측정된 문항들은 동일방법편의를 우려할 수준은 아닌 것으로 판단하였다.

3) 교육 종료 3개월 후 시점[T3] 도구 타당화

교육 참가 직후 시점[T3]에는 총 5개 변인을 온라인 설문조사를 통해 측정하였다. [T3]에서 측정된 문항 수는 교육훈련 전이 9개 문항, 상사지원 6개 문항, 동료지원 4개 문항, 전이 기회 3개 문항, [T3]전이의도 3개 문항을 포함하여 총 25개 문항을 측정하였다. 이 중 교육훈련 전이의 9개 문항의 경우 차장진급 대상자 과정과 부장진급 대상자 과정에서 질문이 서로 다를 뿐만 아니라, 각 학습 요소마다 전이가능성의 수준이 다를 수 있다는 점을 고려하여 타당화의 과정에서 배제하였다. 교육훈련 전이 9개 문항을 제외한 모든 문항에 대해 추출요인 수를 4개로 지정하고 최대우도법(maximum likelihood), 프로맥스(promax) 회전으로 요인을 추출한 결과 4요인 모형은 총분산의 76.433%를 설명하였다. 모든 문항은 개념적 구분 적합하게 요인구조를 형성하였고, 공통성 추출치는 0.498-0.885로 모든 문항에서 0.4 이상의 값을 보였고, 요인적재치는 모든 문항에서 0.6 이상인 것으로 확인되었다(<표 III-13> 참조).

탐색적 요인분석을 통해 도출된 요인구조를 바탕으로 확인적 요인분석을 실행한 결과, [T3] 시점의 측정모형은 CMIN/DF 1.217, RMSEA 0.043 ($p>.05$), CFI 0.988, TLI 0.986, GFI 0.905로 나타났으며 모든 지수에서 적합한 모형인 것으로 확인되었다. 각 측정 문항 별로 표준화적재치는 0.697-0.943으로 나타나 전이기회 2번 문항을 제외하고 모두 0.7 이상의 수치를 보이고 있었다(<표 III-14> 참조).

<표 III-13> [T3] 시점 측정문항 탐색적 요인분석 결과

문항		공통성	요인			
			1	2	3	4
상사지원	1	.738	.833			
	2	.825	.944			
	3	.733	.778			
	4	.780	.844			
	5	.725	.710			
	6	.793	.766			
동료지원	1	.798			.758	
	2	.747			.603	
	3	.767			.781	
	4	.854			.841	
전이기회	1	.706				.675
	2	.498				.675
	3	.709				.799
[T3]전이의도	1	.794		.873		
	2	.878		.891		
	3	.885		.952		

주1) 요인추출 방법: 최대우도법, 요인회전 방법: 프로맥스, 설명된 총분산: 76.433%

주2) 0.3 이하의 요인적재치는 요인행렬(패턴행렬)에 표시하지 않았음

<표 III-14> [T3] 시점 측정문항 확인적 요인분석 결과

문항		표준화적재치	표준오차	C.R.
상사지원	1	0.854		
	2	0.895	0.078	13.440***
	3	0.854	0.079	12.306***
	4	0.88	0.076	13.000***
	5	0.854	0.08	12.313***
	6	0.890	0.081	13.304***
동료지원	1	0.891		
	2	0.873	0.074	13.811***
	3	0.866	0.075	13.585***
	4	0.91	0.066	15.197***
전이기회	1	0.866		
	2	0.697	0.111	8.406***
	3	0.812	0.099	10.387***
[T3]전이의도	1	0.889		
	2	0.943	0.065	16.419***
	3	0.931	0.066	15.996***

주) 모형적합도- CMIN/DF 1.217, RMSEA 0.043 (p>.05), CFI 0.988, TLI 0.986, GFI 0.905

다음으로 각 변인의 개념신뢰도와 판별타당도를 확인하였다. 개념신뢰도는 0.836-0.950으로 모든 변인에서 0.7 이상의 수치를 보이는 것으로 확인되었다. 판별타당도를 확인하기 위해 평균분산추출의 제곱근과 변인 간 상관계수를 비교하였는데, 상사지원, 동료지원, [T3]전이의도는 평균분산추출의 제곱근이 더욱 높은 수치를 나타내어 판별타당도를 확보한 것으로 판단하였다. 한편, 전이기회의 경우, 평균분산추출의 제곱근(0.795)이 동료지원과의 상관계수(0.835)에 비해 낮은 것으로 확인되어 판별타당도를 확보하지 못하였으나, 그 수치의 차이가 크지 않고, 확인적 요인분석, 개념신뢰도 등에서 타당도를 확보하였다는 점에서 개념적 구분을 유지해도 무방한 것으로 판단하였다(<표 III-15> 참조).

<표 III-15> [T3] 시점 변인 별 개념신뢰도 및 판별타당도 관련 수치

변인	개념신뢰도 (CR)	평균분산추출 (AVE)	①	②	③	④
①상사지원	0.950	0.759	<u>0.871</u>			
②전이기회	0.836	0.632	0.765	<u>0.795</u>		
③[T3]전이의도	0.944	0.849	0.662	0.620	<u>0.921</u>	
④동료지원	0.935	0.784	0.858	0.835	0.557	<u>0.885</u>

주) ____ : 평균분산추출(AVE)의 제곱근

문항 내적신뢰도를 확인하기 위해서는 Cronbach's α 계수를 활용하였다. 내적신뢰도 계수는 교육훈련 전이 0.805, 전이기회 0.830, 동료지원 0.934, 상사지원 0.950, [T3]전이의도 0.944로 나타났으며, 모든 문항에서 제거 시 신뢰도가 상승하는 경우가 없어 높은 내적신뢰도를 보이는 것으로 판단하였다.

[T3] 시점의 모든 문항은 온라인 설문을 통해 측정되었으므로 동일방법으로 인한 편의가 발생했는지 확인해야 한다. 이를 위해 Harman(1967)의 single-factor test를 실행한 결과, 추출된 1요인은 총분산의 62.870%를 설명하는 것으로 확인되어 동일방법으로 인한 편의가 발생했을 우려가 높다고 판단하였다. [T3] 시점의 변인들은 '연구문제2'에서 다변량 통계기법에 의해 다루어지므로 동일방법편의가 발생했는지 여부를 보다 면밀히 확인해볼 필요가 있어, AMOS 18.0을 활용한 '직접 측정하지 않은 잠재방법요인 통제 기법'으로 동일방법요인(common method factor)이 포함된 측정모형과 포함되지 않은 측정모형의 χ^2 값이 유의미한 차이를 보이는지 확인하였다. 그 결과 동일방법요인이 포함된 모형은 포함되지 않은 모형에 비해 χ^2 값이 8.401만큼 낮은 수치를 보여 자유도 1의 변화에서 유의미한 차이를 보였다. 또한, 적합도 지수인 RMSEA, CFI, GFI를 비교한 결과, 모든 지수에서 동일방법요인을 포함

한 모형이 더욱 적합한 것으로 확인되었다(<표 III-16> 참조). 따라서 동일방법편의가 발생한 것으로 판단하였고, 연구문제2의 분석에서 동일방법요인을 포함하여 분석을 진행하였다.

<표 III-16> [T3] 시점 동일방법편의 검증을 위한 적합도 지수 비교

모형	χ^2	자유도(df)	RMSEA	CFI	GFI
동일방법요인 미포함 [A]	119.312	98	0.043	0.988	0.905
동일방법요인 포함 [B]	110.911	97	0.035	0.992	0.912
적합도 차이 [A-B]	- 8.401*	1	0.008	0.004	0.007

주1) *: $p < .05$, **: $p < .01$, ***: $p < .001$

주2) χ^2 분포 상 0.05% 유의수준은 3.84 이상임

4. 자료수집

본조사의 대상은 A그룹 인재개발원 L프로그램 중 차장진급 대상자 및 부장진급 대상자 과정 참가자였다. L프로그램은 연중 계획에 의해 운영되며, 연구 기간을 고려하여 총 6개 차수의 교육을 연구대상으로 선정하였고, 부장진급 대상자 과정 2개 차수, 차장진급 대상자 과정 4개 차수가 포함되었다.

자료수집은 2014년 6월 16일부터 11월 26일까지 추적 조사로 진행되었다. [T1] 조사의 경우 교육이 시작되기 전 오리엔테이션 순서에서 L프로그램 담당자가 지면설문지를 배포하였으며, [T2] 조사에서도 마찬가지로 L프로그램 담당자가 교육이 종료된 직후에 설문지를 배포하고 수거하였다. [T3] 조사는 온라인 설문조사를 통해 진행되었는데, L프로그램 담당자가 이메일을 통해 설문을 요청하였고, 1차 요청에서 응답하지 않은 참가자들에게는 문자메시지와 메일을 통해 재요청하였다. 그 결과 총 174명의 이수자 중 [T1] 조사에는 173명(회수율: 99.4%)이 응답하였고, [T2] 조사에는 172명(회수율: 98.9%), [T3] 조사에는 124명(회수율: 71.26%)이 응답하여 비교적 높은 회수율을 보였다. 수집된 자료 중 불성실 응답을 보이고 있는 자료를 제거하고, [T1], [T2]의 분석에서는 172개(유효자료율: 98.9%), [T3]의 분석에서는 117개 자료(유효자료율: 67.6%)를 최종적으로 분석에 활용하였다(<표 III-17> 참조).

<표 III-17> 본 조사 자료수집 결과

구분		조사기간	이수자	자료수집 (회수율)		
				[T1]	[T2]	[T3]
부장 진급 대상자 과정	1차	2014. 6. 16 - 9. 20	35	35 (100.0)	35 (100.0)	28 (80.00)
	2차	2014. 7. 7 - 10. 11	27	27 (100.0)	26 (96.3)	22 (81.48)
차장 진급 대상자 과정	1차	2014. 6. 16 - 9. 20	32	31 (96.9)	31 (96.9)	23 (71.88)
	2차	2014. 7. 14 - 10. 18	18	18 (100.0)	18 (100.0)	8 (44.44)
	3차	2014. 9. 15 - 11. 19	33	33 (100.0)	33 (100.0)	24 (72.73)
	4차	2014. 9. 22 - 11. 26	29	29 (100.0)	29 (100.0)	19 (65.52)
합 계			174	173 (99.4)	172 (98.9)	124 (71.26)

5. 자료분석

가. 전이의도와 전이 영향요인의 관계: 위계적 회귀분석

본 연구의 첫 번째 연구문제는 전이에 영향을 미치는 것으로 밝혀진 학습자특성 요인, 교육훈련설계 요인, 업무환경 요인들이 세 시점(교육훈련 전, 종료 직후, 3개월 후)에서 측정된 전이의도의 변화에 영향을 미치는 양상을 규명하는 것이었다. 전이 관련 연구 중 특정 변인의 변화를 주제로 하고 있는 연구는 많지 않은데, 특히 반복 측정을 통해 양적으로 검증한 논문은 더욱 찾아보기 어렵다(현영섭, 2009). 이러한 점은 여러 연구들에서 기존 연구들의 한계점으로 지적되기도 하였다(Baldwin & Ford, 1988; Gegenfurtner et al., 2009).

그럼에도 불구하고 일부 연구에서는 전이 수준의 변화를 양적으로 검증한 바 있다. 먼저 Axtell, Maitlis와 Yearta(1997)의 연구에서는 교육훈련 전이를 1개월 후, 1년 후의 두 개 시점으로 측정하고, 다양한 전이 영향요인들이 각 시점에 영향을 미치는지를 검증하였는데, 이를 위해 위계적 회귀분석을 활용했다. 1년 후의 전이 수준[T3]에 영향요인을 확인하기 위해 1단계로 1개월 후 전이수준[T2]을 투입하고, 추후 다양한 영향요인들을 투입하여 추가적인 설명량(R^2)과 개별 변인들의 설명량, 그리고 유의도를 검증하였다. 다음으로, Warr, Allan과 Birdi(1999)의 연구에서는 교육훈련 전이를 행동변화(behavior change)라는 변인으로 측정하였는데, 나중 시점[T2]에 측정한 값과 이전 시점[T1]에 측정한 값의 차이를 변화(change)라는 변인으로 측정하였고, 다양한 영향 변인들과의 상관관계 분석을 통해 연구의 결과를 제시하였다. 한편, 국내에서는 현영섭(2009)의 연구에서는 교육훈련 전이의 변화를 양적으로 검증하였는데, 기존 연구들의 한계를 지적하며 잠재성장모형을 활용한 분석 방법을 도입하였다. 그의 연구에서는 3회에 걸쳐 측정한 전이 측정치를 통해 초기치와 변화라는 잠재변인을 구성하고, 다양한 변인들이 초기치와 변화량에 영향을 미치는 양상을 검증하였다.

위에서 제시한 세 가지 분석 방법 중, 현영섭(2009)의 연구에서 활용한 잠재성장모형은 연구에 포함된 모든 변인들의 구조적인 영향관계를 다변량 분석방법으로 검증할 수 있고, 종속변인의 변화 양상을 구조적으로 확인할 수 있다는 점에서 장점을 지니는 반면, 여러 영향요인들이 각 시점에 영향을 미치는 양상을 확인할 수 없다는 한계를 지닌다. 본 연구에서는 전이의도가 변화하는 양상을 확인하는 것보다 각 시점의 전이의도에 영향을 미치는 변인들을 확인하는 것이 더욱 중요한 의미를 지니기 때문에 잠재성장모형을 적용하지 않았다. 또한, Warr, Allan과 Birdi(1999)의 방법은 영향관계를 확인하지 못하고 변인 간 상관관계를 확인하는데 그쳤다는 점에서 본 연구의 연구가설을 해결하기에 적합하지 않다. 이와 같은

논의에 따라 본 연구에서는 Axtell, Maitlis와 Yeara(1997)가 활용한 방법을 활용하였으며, 각 시점에 측정된 전이의도를 종속변인으로 한 위계적 회귀분석을 통해 가설을 검증하였다.

위계적 회귀분석은 중다회귀분석의 일환으로 여겨지는데, 중다회귀분석의 첫 번째 목적은 독립변인들이 종속변인에 대해 가지는 효과를 파악하되, 다른 독립변인들에 의한 오염을 제거하고 순수한 효과를 파악하기 위한 것이며, 두 번째 목적은 종속변인을 가장 잘 예측하는 일련의 독립변인들을 파악하는 것이다(박광배, 2011). 후자는 본 연구에서 확인하고자 하는 것, 즉, ‘다양한 전이 영향요인들 중 각 시점의 전이의도와 전이의도의 변화를 가장 잘 설명하는 변인은 무엇인가?’에 대한 결과를 도출하기에 적합한 분석 방법이라는 점을 보여준다.

중다회귀분석을 실시하기 위해서는 종속변수가 양적변수이어야 하고, 정규분포 가정을 충족해야 하며, 잔차 등분산성, 상호 독립성이 만족되어야 한다. 이와 같은 가정을 확인하기 위해 측정 변인의 왜도와 첨도를 확인하고, 독립변인들 간 다중공선성(multicollinearity)을 진단하였다. 다중공선성 진단을 위해 공차한계(tolerance)와 변량팽창계수(variance inflation factor, VIF)를 활용하였는데, 일반적으로 공차한계가 0에 근접할수록, VIF가 10 이상일 경우 다중공선성이 발생한 것으로 본다.

전이의도의 시점에 따라 설정된 3개 모형에 투입되는 독립변인은 차별적인데, 이는 인과관계 추정의 세 가지 기본 조건(박광배, 2011) 중 원인에서의 변화가 결과에서의 변화보다 시간적으로 먼저 발생해야 한다는 점에 근거한다. 또한, 연구모형1과 관련된 모든 분석에서는 교육 대상자의 직급을 통제변인으로 투입하였다. 각 모형에 투입되는 독립변인과 투입 단계는 다음과 같다(<표 III-18> 참조).

- ① (모형 1-1) [T1]에 측정된 전이의도를 종속변인으로 하는 모형에는 학습동기, 수단성, 경력계획, 조직지원이 투입된다. 이 모형에서는 엄격한 의미로 위계적 회귀분석이 아닌 다중회귀분석을 수행하였다.
- ② (모형 1-2) [T2]에 측정된 전이의도를 종속변인으로 하는 모형에는 1단계로 [T1]의 전이의도를 투입하고, 2단계로 [T2]에 측정된 반응, 교육훈련후 자기효능감, 교육환경 유사성, 교육내용 관련성, 자기관리촉진 교수방법, 동기부여적 교수진행이 추가적으로 투입하였다. 이러한 단계에 따라 [T1] 전이의도의 효과를 통제된 상태에서 [T2]에 측정된 변인들의 추가적인 영향력을 확인하였다.
- ③ (모형 1-3) [T3]에 측정된 전이의도를 종속변인으로 하는 모형에는 1단계로 [T1], [T2]의 전이의도를 투입하고, 2단계에 상사지원, 동료지원, 전이기회를 추가로 투입하였다. 모형 1-2에서와 마찬가지로 [T3]에 측정된 변인들의 추가적인 영향력을 확인하였다.

<표 III-18> 종속변인 별 위계적 회귀분석 투입 독립변인 및 투입 단계

독립변인		종속변인		
		모형 1-1	모형 1-2	모형 1-3
시점	변인명	[T1]전이의도	[T2]전이의도	[T3]전이의도
[T1]	[A] 학습동기	1단계 투입	-	-
	[A] 수단성			
	[A] 경력계획			
	[C] 조직지원			
[T2]	[A] 반응	-	2단계 투입	-
	[A] 자기효능감(후)			
	[B] 교육환경 유사성			
	[B] 교육내용 관련성			
	[B] 자기관리촉진 교수방법			
	[B] 동기부여적 교수진행			
[T3]	[C] 상사지원	-	-	2단계 투입
	[C] 동료지원			
	[C] 전이대회			
[T _{n-1}]	[T _{n-1}]전이의도	-	1단계 투입	1단계 투입

주1) [A]: 학습자특성 요인, [B]: 교육훈련설계 요인, [C]: 업무환경 요인,

주2) [T1]: 교육훈련 참가 전, [T2]: 교육훈련 종료 직후, [T3]: 교육훈련 종료 3개월 후

나. 전이의도의 매개효과: 모형비교

본 연구의 두 번째 연구문제는 전이의도가 업무환경 요인들과 교육훈련 전이의 관계에서 매개의 역할을 수행하는지에 대한 것이다. 앞서 학습자특성 요인, 교육훈련설계 요인, 업무환경 요인 중 전이의도의 매개효과에 대해 논란이 되는 요인은 업무환경 요인이라는 점을 피력하였다. 또한, 각 변인들의 관계를 개념적으로 제안한 연구들과 실증적으로 검증한 연구들에 대한 고찰을 통해 엇갈리는 연구결과가 존재한다는 점을 확인하였고, 본 연구에서 초점을 맞춘 전이의도가 특정 교육훈련에 초점을 맞춘 업무환경에 대한 인식을 매개하여 교육훈련 전이에 영향을 미칠 것이라는 가설을 설정하였다.

전이의도의 매개효과를 검증하기 위해서는 모형비교(model comparison)의 방법을 활용한다. 모형비교는 주로 개념적으로 또는 경험적으로 제안된 다양한 모형들 중 보다 우월한 모형을 실증적으로 확인하거나 대안적(alternative) 모형을 제안하기 위해 사용된다. 모형비교

가 활용된 대표적인 예로, Chau와 Hu(2001)의 연구를 들 수 있는데, 그들의 연구에서는 기술수용모형(technology acceptance model, TAM)과 계획행동이론(theory of planned behavior, TPB), 그리고 분해된(decomposed) 계획행동이론의 세 가지를 전문가의 정보기술 수용성을 설명하는 중요한 이론을 보고 각 모형을 실증적으로 비교하였다. 또한, 국내에서는 이유재, 라선아(2011)가 서비스 품질측정모형의 우수성을 비교하기 위해 모형비교의 방법을 활용하기도 하였다.

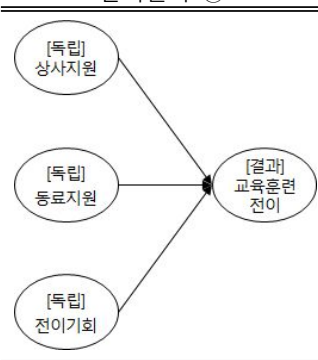
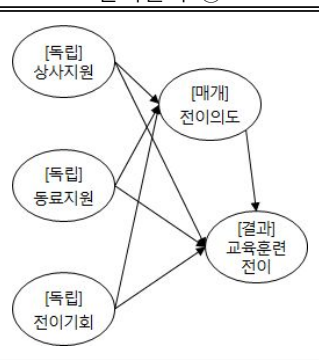
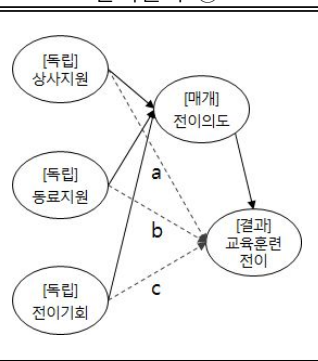
모형의 우수성 비교는 두 가지 측면을 포함하는데, 첫 번째는 탐색적 요인분석, 신뢰도 분석, 확인적 요인분석 등을 통해 요인구조의 안정성을 검토하는 것이고, 두 번째는 구조방정식모형의 적합도지수와 경로계수를 통해 측정모형의 모형적합도와 예측타당성을 검토하는 것이다(이유재, 라선아, 2011). 이 중 전자는 비교하고자 하는 모형들에 투입되는 변인이 차별적일 때 사용하는데, 본 연구에서는 비교하고자 하는 두 모형에 투입되는 변인이 동일한 경우이므로 모형적합도와 예측타당성에 대한 분석을 통해 모형을 비교하였다.

모형비교를 위한 절차는 Holmbeck(1997)이 제안한 방법을 활용하였다. 그는 소아치료(child-clinical) 연구에서 매개효과와 조절효과에 대한 다양한 시도가 있었으나, 그 결과가 일관적이지 않다는 점에서 다양한 통계적 기법에 대한 검토를 통해 모형비교의 방법을 제안하였다. 그에 의하면 매개모형과 직접효과 모형의 비교는 총 3단계의 절차로 이루어진다(<표 III-19> 참조).

- ① 먼저, 직접효과 모형의 적합도(goodness of fit)를 확인한다. 직접효과 모형은 모든 독립변인(상사지원, 동료지원, 전이기회)들이 결과변인(교육훈련 전이)에 직접적인 영향을 미치는 모형으로 매개를 설정하지 않은 모형이며, 직접효과 모형의 적합도와 함께 각 경로계수(path coefficient)의 유의도를 확인한다. 이를 통해 각 독립변인들이 결과변인에 직접효과를 가지는지 확인한다.
- ② 둘째, 통합모형의 적합도를 확인한다. 통합모형은 독립변인(상사지원, 동료지원, 전이기회)이 매개변인(전이의도)과 결과변인(교육훈련 전이)에 영향을 미치며, 매개변인(전이의도)이 결과변인(교육훈련 전이)에 영향을 미치는 경로를 모두 설정한 모형을 의미한다. 이 모형을 통해 독립변인이 매개변인, 결과변인에 갖는 영향력, 매개변인이 결과변인에 갖는 영향력과 유의도를 확인한다.
- ③ 셋째, 통합모형의 적합도를 두 가지 조건 하에 평가한다. 첫 번째 조건은 제약모형(constrained model)으로 독립변인과 결과변인의 경로계수를 0으로 제약한 모형을 의미한다. 두 번째 모형은 비제약모형(unconstrained model)으로 독립변인과 결과변인의 경

로계수가 제약되지 않은 모형이다. 두 모형의 적합도 비교를 통해 비제약모형이 제약모형에 비해 카이스퀘어 값이 유의미하게 향상되지 않으면, 매개효과가 있는 것으로 판단한다. 이때 비제약모형의 적합도가 양호한 수준이더라도 마찬가지로의 결론을 내릴 수 있다. 더욱이 첫 번째 모형, 직접효과 모형에서 유의미했던 경로계수가 통합모형에서 유의미하지 않은 것으로 나타나면 각 경로에 대한 매개효과를 지지하는 결과가 된다.

<표 III-19> 전이의도 매개효과 검증을 위한 모형비교 절차

분석절차 ①	분석절차 ②	분석절차 ③
		
<ul style="list-style-type: none"> ■ 모형의 적합도 확인 ■ 독립 → 결과 영향력 확인 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 모형의 적합도 확인 ■ 독립 → 매개 영향력 확인 ■ 독립 → 결과 영향력 확인 ■ 매개 → 결과 영향력 확인 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 경로 a,b,c의 제약모형과 비제약모형의 적합도 비교를 통해 매개효과 검증

모형비교에 있어서 적합도(goodness of fit)를 비교하기 위해서는 Chau와 Hu(2001)의 연구에 따라 χ^2/df , GFI, AGFI, NNFI, CFI, RMSEA의 지수를 활용하였다. 각 지수들의 판단 기준은 χ^2/df 는 3.0 이하, GFI는 0.90 이상, AGFI는 0.80 이상, NNFI는 0.90 이상, CFI는 0.90 이상, RMSEA는 0.10 이하일 때 적합한 수준으로 본다. 이와 같은 기준에 의해 업무환경 요인들이 교육훈련 전이에 직접 영향을 미치는 모형과 전이의도를 매개하여 교육훈련 전이에 영향을 미치는 모형을 비교하였다.

IV. 연구 결과

1. 연구변인 일반통계량

가. 연구변인의 기술통계량

본 연구에서 측정한 변인들은 총 16개로 기술통계량은 <표 IV-1>과 같다. 교육 참가 전 시점[T1]과 교육 종료 직후 시점[T2]의 변인들은 172개 자료로 분석하였고, 교육 종료 3개월 후 시점[T3]에 측정된 변인은 120개 자료를 활용하여 분석하였다. 각 변인은 타당화 과정을 통해 선정된 문항들의 평균값을 활용하였으므로 측정치의 범위는 최소 1에서 최대 5이다.

<표 IV-1> 변인의 기술통계량

변인	빈도	최소값	최대값	평균	표준 편차	왜도	첨도
[T1 영향요인]							
학습동기	172	2.33	5.00	4.43	0.550	-0.76	0.24
수단성	172	2.40	5.00	4.17	0.527	-0.20	-0.11
경력계획	172	1.00	5.00	3.65	0.651	-0.73	1.10
조직지원	172	1.75	5.00	3.87	0.690	-0.30	-0.02
[T2 영향요인]							
정서적 반응	172	2.33	5.00	4.19	0.598	-0.40	-0.18
교육내용 관련성	172	2.00	5.00	4.01	0.613	-0.59	0.40
자기관리촉진 교수전략	172	2.33	5.00	4.08	0.629	-0.33	-0.26
동기부여적 교수진행	172	1.33	5.00	3.94	0.660	-0.57	1.30
교육훈련후 자기효능감	172	2.67	5.00	4.00	0.585	0.00	-0.44
[T3 영향요인]							
전이기회	120	1.00	5.00	3.72	0.612	-0.82	2.71
동료지원	120	1.00	5.00	3.54	0.692	-0.86	1.73
상사지원	120	1.00	5.00	3.67	0.688	-1.08	2.76
[중속변인]							
[T1]전이의도	172	3.00	5.00	4.47	0.501	-0.35	-0.84
[T2]전이의도	172	2.33	5.00	4.32	0.552	-0.31	-0.23
[T3]전이의도	120	3.00	5.00	4.21	0.552	0.01	-0.34
[결과변인]							
교육훈련 전이	120	2.56	5.00	4.06	0.376	-0.02	1.58

각 변인의 평균은 3.54-4.47로 나타났는데, 동료지원(3.54), 상사지원(3.67), 전이기회(3.72) 등 교육훈련 종료 3개월 후 시점[T3]에 측정된 업무환경 요인들이 비교적 낮은 수준을 보이고 있었고, 경력계획(3.65), 조직지원(3.87) 또한 4 이하의 평균치를 보이고 있었다. 한편, 전이의도는 모든 시점에서 비교적 높은 수준([T1]: 4.47, [T2]: 4.32, [T3]: 4.21)을 보이고 있었는데, 특히 [T1]에서의 전이의도가 가장 높았고, [T2], [T3]로 시점이 변화함에 따라 점차 전이의도는 감소하는 경향을 보였다. 또한 [T1]에서 측정한 학습동기도 다른 변인에 비해 비교적 높은 수준(4.43)을 보이고 있었다.

기술통계량 중 왜도와 첨도 지수를 통해 일변량 정규성을 판단할 수 있다. 왜도의 경우 보수적인 기준으로 절대값이 1 이상인 경우, 일반적으로는 3 이상인 경우 정규성을 충족하지 못하는 것으로 판단하는데, 모든 변인에서 왜도 지수의 절대값은 0-1.08로 확인되어 상사지원을 제외하고 모두 보수적인 기준을 만족하고 있는 것으로 확인되었다. 첨도의 경우 일반적으로 첨도 지수의 절대값이 3 이하인 경우 정규성을 확보한 것으로 판단하는데, 모든 변인에서 첨도 지수의 절대값은 0.11-2.76으로 일반적인 기준을 만족하고 있었다. 따라서 모든 변인은 단변량(univariate) 정규성을 확보한 것으로 판단하였다.

나. 조사대상 집단 및 조사 시점 별 전이의도 평균 차이

본 연구의 대상은 부장진급 대상자 과정, 차장진급 대상자 과정의 두 개의 상이한 집단으로 구분되어 있으므로 각 집단 구분에 의해 전이의도 수준에 차이가 발생할 수 있다. 이는 추후 가설 검증에 있어 영향을 미칠 수 있으므로 부장진급 대상자 과정 참가자와 차장진급 대상자 과정 참가자를 구분하여 각 시점별 전이의도의 평균의 차이를 확인하였다. 전이의도 수준은 전반적으로 부장진급 대상자 과정에서 비교적 높은 수준으로 확인되었지만, 독립표본 t검정 결과 유의한 차이는 발견되지 않았다(<표 IV-2> 참조).

<표 IV-2> 참가자 직급에 따른 전이의도 평균 차이 검정 결과

종속변인	직급 구분	빈도	평균	표준편차	t
[T1]전이의도	①부장진급 대상	61	4.49	0.507	0.510
	②차장진급 대상	111	4.45	0.498	
[T2]전이의도	①부장진급 대상	61	4.39	0.486	1.329
	②차장진급 대상	111	4.28	0.582	
[T3]전이의도	①부장진급 대상	49	4.25	0.488	0.216
	②차장진급 대상	68	4.23	0.550	

또한, 본 연구에서는 총 6개 차수의 교육을 대상으로 조사하였으므로 각 차수에 따라 전이의도 수준에 유의미한 차이가 있는지 확인하였다. 부장진급자 대상 과정 2개 차수, 차장진급자 대상 과정 4개 차수를 합하여 총 6개 차수에 대한 평균 차이를 분석한 결과 [T1], [T2], [T3]의 모든 시점의 전이의도에서 유의한 차이가 확인되지 않았다(<표 IV-3> 참조).

<표 IV-3> 교육 차수에 따른 전이의도 평균 차이 검정 결과

종속변인	차수 구분	빈도	평균	표준편차	F
[T1] 전이 의도	①부장진급 1차	35	4.50	0.507	1.373
	②부장진급 2차	26	4.49	0.518	
	③차장진급 1차	31	4.54	0.507	
	④차장진급 2차	18	4.52	0.383	
	⑤차장진급 3차	33	4.53	0.500	
	⑥차장진급 4차	29	4.25	0.517	
[T2] 전이 의도	①부장진급 1차	35	4.40	0.484	1.010
	②부장진급 2차	26	4.40	0.499	
	③차장진급 1차	31	4.28	0.615	
	④차장진급 2차	18	4.28	0.488	
	⑤차장진급 3차	33	4.40	0.570	
	⑥차장진급 4차	29	4.15	0.615	
[T3] 전이 의도	①부장진급 1차	28	4.29	0.542	0.650
	②부장진급 2차	21	4.21	0.415	
	③차장진급 1차	21	4.35	0.572	
	④차장진급 2차	8	4.29	0.628	
	⑤차장진급 3차	20	4.23	0.508	
	⑥차장진급 4차	19	4.07	0.540	

한편, 본 연구에서는 선행연구들과는 차별적으로 전이의도를 교육훈련 전부터 형성되어 지속적으로 변화하는 것으로 정의하였다. 위의 기술통계량에서는 [T1]에서 [T3]로 시간이 흐름에 따라 전이의도가 점차 감소하는 양상을 확인하였고, 이러한 양상은 부장진급 대상자 과정, 차장진급 대상자 과정에서 공통적으로 나타나고 있었다. 전이의도의 변화가 통계적으로 유의한지 확인하기 위해 대응표본 t-검정을 수행하였다. 그 결과, [T1]전이의도와 [T2]전이의도의 차이는 유의한 것($t=3.309$, $p<.001$)으로 확인되었고, [T2]전이의도와 [T3]전이의도의 차이 또한 유의한 것($t=2.629$, $p<.01$)으로 확인되었다(<표 IV-4> 참조).

<표 IV-4> 전이의도 시점 변화에 따른 차이 검정 결과

구분		평균	대응차이		t
			평균차이	표준오차	
대응 1	[T1]전이의도	4.47	-0.15	0.044	3.309***
	[T2]전이의도	4.32			
대응 2	[T2]전이의도	4.35	-0.15	0.053	2.629**
	[T3]전이의도	4.20			

주) **: $p < .01$, ***: $p < .001$

다. 연구변인 간 상관관계

본 연구에서 측정된 모든 변인에 대한 상관관계 분석 결과는 다음과 같다(<표 IV-5> 참조). 상관관계 분석을 위해 Pearson 상관계수를 사용하였다. 연구모형 1에서는 각 시점에서 측정된 영향요인이 해당 시점의 전이의도에 미치는 영향력을 규명하므로, 이와 관련된 상관계수와 유의도는 연구모형 1의 가설 검정에 있어 중요한 의미를 지닌다.

먼저 [T1] 시점의 영향요인인 학습동기, 교육훈련 수단성, 경력계획, 조직지원은 모두 [T1]전이의도와 유의한 상관관계를 갖는 것으로 나타났으며, 상관계수는 교육훈련 수단성(0.674), 학습동기(0.642), 경력계획(0.406), 조직지원(0.383)의 순으로 높게 나타났다. 다음으로, [T2] 시점의 정서적 반응, 교육내용 관련성, 자기관리촉진 교수전략, 동기부여적 교수진행, 교육훈련 후 자기효능감은 [T2]전이의도와 유의한 상관관계를 보였으며, 상관계수는 교육훈련 후 자기효능감(0.622), 교육내용 관련성(0.609), 자기관리촉진 교수전략(0.554), 정서적 반응(0.493), 동기부여적 교수진행(0.311)의 순으로 높게 나타났다. 마지막으로, [T3] 시점의 전이계획, 동료지원, 상사지원 또한 [T3]전이의도와 유의한 상관관계를 보였으며, 상관계수는 상사지원(0.624), 전이계획(0.557), 동료지원(0.519)의 순으로 높게 나타났다. 각 시점에서 종속변인에 대한 상관관계가 모두 유의한 결과를 보였으므로 연구모형 1에서 독립변수로 투입하였다.

한편, 회귀분석의 다중공선성 가정을 고려할 때, 동일한 분석에 투입되는 독립변인 간 높은 상관계수가 나타나는 것은 주의해야 할 부분이다. Pearson 상관계수는 -1에서 1 사이의 값을 갖는데, 일반적으로 상관계수의 절대값이 0.7 이상인 경우 강한 상관관계를 가지는 것으로 해석한다. 따라서 0.7을 임계치로 하여 동일한 시점에서 측정된 독립변인 간 상관계수 중 다중공선성에 유의해야 할 변인을 확인하였다. [T1] 시점의 학습동기와 수단성은 0.729의 상관계수를 보였고, [T3] 시점의 전이계획과 동료지원은 0.731, 상사지원과 동료지원은 0.811

의 높은 상관계수를 보이고 있었다. 이 변인들은 위계적 회귀분석 과정에서 다중공선성을 확인하여 독립성을 확인해야 하는 것으로 판단하였다.

<표 IV-5> 연구변인의 상관계수 행렬

변인	1	2	3	4	5	6	7	8
1. 학습동기	1							
2. 교육훈련 수단성	.729*	1						
3. 경력계획	.325*	.408*	1					
4. 조직지원	.357*	.504*	.348*	1				
5. 정서적만족	.298*	.432*	.153*	.284*	1			
6. 교육내용 관련성	.281*	.403*	.124*	.250*	.545*	1		
7. 자기관리촉진 교수전략	.232*	.342*	.161*	.326*	.514*	.543*	1	
8. 동기부여적 교수진행	.142	.227*	.200*	.257*	.419*	.450*	.417*	1
9. 교육훈련후 자기효능감	.279*	.348*	.215*	.377*	.443*	.583*	.595*	.485*
10. 전이기회	.351*	.291*	.257*	.279*	.233*	.269*	.218*	.407*
11. 동료지원	.326*	.371*	.247*	.376*	.147*	.141	.258*	.370*
12. 상사지원	.245*	.308*	.228*	.369*	.159	.133	.230*	.308*
13. [T1]전이의도	.642*	.674*	.406*	.383*	.252*	.287*	.243*	.155*
14. [T2]전이의도	.308*	.430*	.188*	.240*	.493*	.609*	.554*	.311*
15. [T3]전이의도	.373*	.357*	.240*	.272*	.203*	.176	.175	.209*
16. 교육훈련전이	.493*	.428*	.376*	.299*	.162	.280*	.162	.255*
변인	9	10	11	12	13	14	15	16
9. 교육훈련후 자기효능감	1							
10. 전이기회	.413*	1						
11. 동료지원	.336*	.731*	1					
12. 상사지원	.345*	.675*	.811*	1				
13. [T1]전이의도	.305*	.317*	.334*	.282*	1			
14. [T2]전이의도	.622*	.310*	.184*	.210*	.388*	1		
15. [T3]전이의도	.302*	.557*	.519*	.624*	.514*	.381*	1	
16. 교육훈련전이	.386*	.620*	.539*	.551*	.510*	.390*	.654*	1

주) *: $p < .05$

라. 연구변인의 다중공선성 검증

다중공선성은 회귀분석을 수행하기 위해 충족해야 하는 기본적인 가정 중 하나로, 독립변인 간 상관을 확인하는 것이다. 독립변인 간 상관이 지나치게 높을 경우, 즉 다중공선성이 존재하는 경우 개별 독립변인의 영향을 구분하기 어려워 종속변인에 대한 영향력을 판단하고 해석하는 것이 모호해진다. 최태순, 김대경, 유희경(1994)에 의하면 다중공선성은 일반적으로 네 가지 경우에서 발생할 수 있는데, 그 중 한 가지가 '상관행렬에서 독립변인들 사이의 상관관계가 크게 나타날 때'라고 제시하고 있다. 위의 상관관계 분석에서 0.7 이상의 상관계수를 보이는 독립변인이 발견되었고 다중공선성이 우려되었기에 이를 검증하였다.

다중공선성에 대한 진단은 크게 ①추정된 모형에 의한 방법, ②상관계수행렬에 의한 방법, ③분산팽창인자(variance inflation factors, VIF)에 의한 방법, ④조건지수에 의한 방법으로 구분할 수 있다. 일반적으로는 VIF와 공차한계(tolerance)를 활용하여 검증하는데, 공차한계가 0에 근접할수록, 그리고 VIF가 10 이상인 경우 다중공선성의 우려가 높은 것으로 판단한다(최태순, 김대경, 유희경, 1994). 이와 같은 기준에 비추어 각 시점의 전이의도에 투입되는 독립변인 간 다중공선성을 진단한 결과 공차한계는 0.279-0.897로 확인되었고, VIF는 1.114-3.589의 값을 보이고 있어 다중공선성이 발생하지 않은 것으로 판단하였다. 특히, 상관관계 분석에서 다른 변인과 높은 상관계수를 보였던 교육훈련 수단성, 상사지원, 동료지원의 경우에도 다중공선성이 발생하지 않은 것을 확인할 수 있었다(<표 IV-6> 참조).

<표 IV-6> 연구변인의 다중공선성 진단 결과

종속변인	독립변인	공차한계	VIF
[T1]전이의도	학습동기	0.467	2.140
	교육훈련 수단성	0.382	2.618
	경력계획	0.803	1.245
	조직지원	0.705	1.419
[T2]전이의도	T1전이의도	0.880	1.137
	정서적만족	0.611	1.636
	교육내용관련성	0.524	1.910
	자기관리촉진교수전략	0.544	1.838
	동기부여적교수진행	0.692	1.446
	교육훈련 후자기 효능감	0.507	1.971
[T3]전이의도	T2전이의도	0.897	1.114
	전이기획	0.418	2.390
	동료지원	0.279	3.589
	상사지원	0.327	3.056

2. 연구모형 1: 전이의도와 영향요인의 관계

연구모형1에서는 연구문제1과 관련된 가설인 ‘학습자특성 요인(학습동기, 경력계획, 수단성, 정서적 반응, 교육훈련 후 자기효능감), 교육훈련설계 요인(교육내용의 관련성, 자기관리 촉진 교수전략, 동기부여적 교수진행), 업무환경 요인(조직지원, 상사지원, 동료지원, 전이기회)은 교육훈련 전이의도와 전이의도 변화에 정적인 영향을 미칠 것이다.’를 검증하였다.

가. [T1]전이의도 영향요인

교육훈련 참가 전 시점[T1]의 전이의도에 학습동기, 수단성, 경력계획, 조직지원의 4개 변인이 영향을 미치는지 검증하기 위해 다중회귀분석을 실행하였다. 먼저, 다중회귀모형은 52.2%의 설명력을 갖는 것으로 나타났으며 F의 변화량은 45.518로 유의한 것($p < .001$)으로 확인되었다. 영향요인별 분석 결과를 확인해보면, 학습동기($\beta = .314$, $p < .001$), 교육훈련 수단성($\beta = .368$, $p < .001$), 경력계획($\beta = .140$, $p < .05$)은 [T1]전이의도에 유의한 영향을 갖는 것으로 확인되었다. 한편, 조직지원의 [T1]전이의도에 대한 영향력은 유의하지 않은 것으로 확인되었다(<표 IV-7> 참조).

<표 IV-7> [연구가설 1-1] [T1]전이의도에 대한 다중회귀분석 결과

독립변인	표준화 계수	
	β	t
학습동기	0.314	4.005***
교육훈련 수단성	0.368	4.244***
경력계획	0.140	2.338*
조직지원	0.041	0.636
F	45.518***	
R^2	0.522	
R^2_{adj}	0.510	

주) *: $p < .05$, ***: $p < .001$

나. [T2]전이의도의 영향요인

교육훈련 종료 직후 시점[T2]의 전이의도에 영향요인으로 설정된 5개 변인인 정서적 반응, 교육내용 관련성, 자기관리촉진 교수전략, 동기부여적 교수진행, 교육훈련 후 자기효능감이 [T1]전이의도의 영향력을 통제한 상태에서도 [T2]전이의도에 유의한 영향력을 가지는지 확인하기 위해 위계적 회귀분석을 실행하였다. 먼저, [T1]전이의도를 투입한 1단계 모형은 전체 분산의 15.1%를 설명하며 유의한 모형인 것($\Delta F=30.157$, $p<.001$)으로 확인되었다. [T2]시점의 5개 영향요인을 추가적으로 투입한 2단계 모형은 54.2%의 설명량을 보여 추가적인 설명량은 39.1%로 확인되었고 유의한 것($\Delta F=28.153$, $p<.001$)으로 나타났다.

영향요인별 분석 결과를 확인해보면, [T2] 시점의 영향요인들과 함께 투입되었을 때, [T1]전이의도는 [T2]전이의도에 유의한 영향($\beta=.160$, $p<.01$)을 갖는 것으로 확인되었다. 또한, 교육내용 관련성($\beta=.273$, $p<.001$), 자기관리촉진 교수전략($\beta=.160$, $p<.05$), 교육훈련 후 자기효능감($\beta=.316$, $p<.001$)은 [T2]전이의도에 유의한 영향력을 미치고 있었다. 반면에 정서적 반응과 동기부여적 교수진행은 유의한 영향을 미치지 않는 것으로 확인되었다(<표 IV-8> 참조).

<표 IV-8> [연구가설 1-2] [T2]전이의도에 대한 위계적 회귀분석 결과

독립변인	모형1		모형2	
	β	t	β	t
T1전이의도	0.388	5.492***	0.160	2.841**
정서적 반응	-	-	0.128	1.903
교육내용 관련성	-	-	0.273	3.743***
자기관리촉진 교수전략	-	-	0.160	2.233*
동기부여적 교수진행	-	-	-0.110	-1.735
교육훈련 후 자기효능감	-	-	0.316	4.267***
ΔF	30.157***		28.153***	
R^2	0.151		0.542	
ΔR^2	0.151		0.391	
R^2_{adj}	0.146		0.525	

주) *: $p<.05$, **: $p<.01$, ***: $p<.001$

다. [T3] 전이의도 영향요인

교육훈련 종료 3개월 후 시점[T3]의 전이의도에 영향요인으로 설정된 3개 변인인 상사지원, 동료지원, 전이기회가 [T1], [T2] 전이의도의 영향력을 통제한 상태에서도 [T3] 전이의도에 유의한 영향력을 가지는지 확인하기 위해 위계적 회귀분석을 실행하였다. 먼저, [T1] 전이의도, [T2] 전이의도를 투입한 1단계 모형은 전체 분산의 33.0%를 설명하며 유의한 모형인 것($\Delta F=28.079$, $p<.001$)으로 확인되었다. [T3] 시점의 3개 영향요인을 추가적으로 투입한 2단계 모형은 49.2%의 설명량을 보여 추가적인 설명량은 16.4%로 확인되었고 유의한 것($\Delta F=11.833$, $p<.001$)으로 나타났다.

영향요인별 분석 결과를 확인해보면, [T3] 시점의 영향요인들과 함께 투입되었을 때, [T1] 전이의도는 [T3] 전이의도에 유의한 영향($\beta=.315$, $p<.001$)을 갖는 것에 반해, [T2] 전이의도의 영향력은 유의하지 않았다. 상사지원($\beta=.461$, $p<.001$)은 [T3] 전이의도에 유의한 영향력을 미친 반면, 전이기회와 동료지원은 [T3] 전이의도에 유의한 영향을 미치지 않는 것으로 확인되었다. 특히, 동료지원의 경우 오히려 부적인 영향($\beta=-0.166$)을 보이고 있었다(<표 IV-9> 참조).

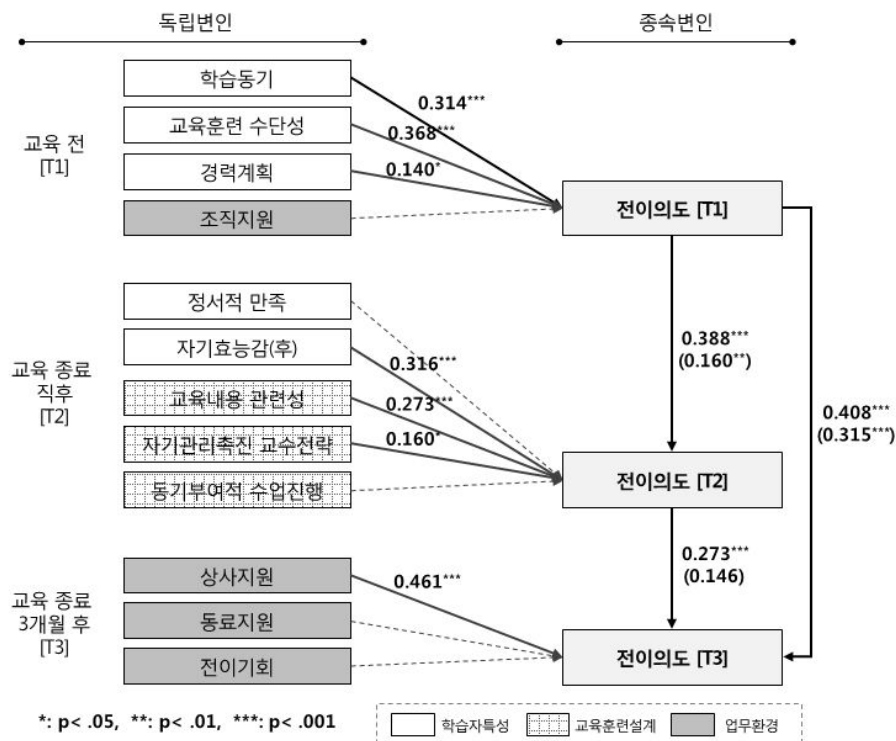
<표 IV-9> [연구가설 1-3] [T3] 전이의도에 대한 위계적 회귀분석 결과

독립변인	1단계 모형		2단계 모형	
	β	t	β	t
[T1] 전이의도	0.408	4.850***	0.315	4.089***
[T2] 전이의도	0.273	3.252**	0.146	1.857
전이기회	-	-	0.151	1.521
동료지원	-	-	-0.166	-1.414
상사지원	-	-	0.461	4.079***
ΔF	28.079***		11.833***	
R^2	0.330		0.492	
ΔR^2	0.318		0.164	
R^2_{adj}	0.312		0.467	

주) **: $p<.01$, ***: $p<.001$

라. 전이의도 영향요인 검증 결과 종합

가설1의 검증 결과를 종합하면 [그림 IV-1]과 같다. 교육훈련 참가 전 시점의 [T1]전이의도에는 학습동기($\beta=0.314$), 교육훈련 수단성($\beta=0.368$), 경력계획($\beta=0.140$)이 유의한 영향을 미친 것에 반해, 조직지원은 유의한 영향을 미치지 않았다. [T2]전이의도에는 교육훈련 후 자기효능감($\beta=0.316$), 교육내용 관련성($\beta=0.273$), 자기관리촉진 교수전략($\beta=0.160$)이 유의한 영향요인이었고, 정서적 반응과 동기부여적 교수진행은 유의하지 않았다. [T3]전이의도에는 상사지원($\beta=0.461$)이 유의한 영향을 미쳤으며, 동료지원, 전이기회의 영향력은 유의하지 않았다. 한편, 특정 시점의 전이의도는 다음 시점의 전이의도를 유의하게 예측하였는데, 전이의도[T1]은 전이의도[T2]를 유의하게 예측($\beta=0.388$)하였고, [T3]전이의도에 대한 예측력은 [T1], [T2]전이의도 모두 유의하였으나 [T1]시점의 전이의도가 더욱 강한 예측력($\beta=0.408$)을 보였다.

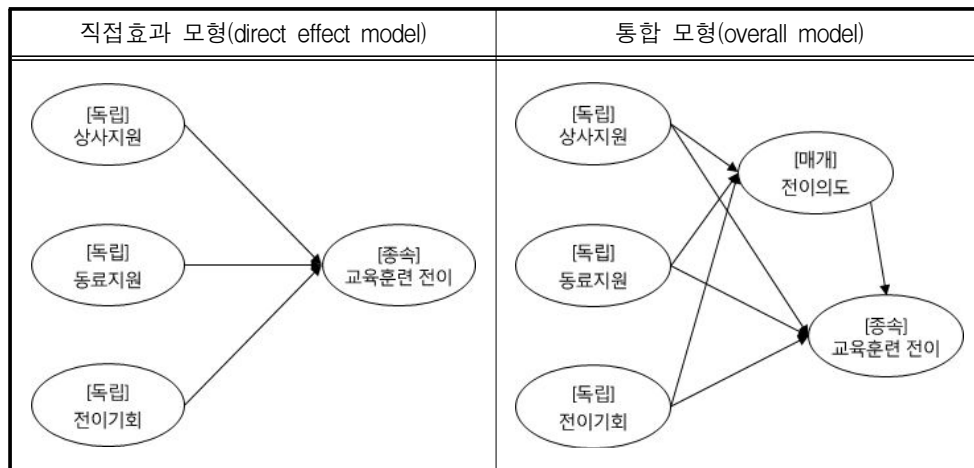


[그림 IV-1] 전이의도 영향요인 분석 결과 종합

주) 전이의도 간 경로계수 중 괄호 안의 수치는 해당 시점의 독립변인과 동시 투입되었을 때의 β 와 유의수준을 의미함

3. 연구모형 2: 전이의도의 매개효과

본 연구의 연구모형 2는 [T3] 시점에 측정된 전이의도가 상사지원, 동료지원, 전이기회와 교육훈련 전이의 관계를 매개하는지 검증하기 위한 모형이다. 전이의도의 매개효과를 검증하기 위해 Holmbeck(1997)의 모형비교(model comparicon)의 방법을 활용하였다. 그에 의하면 ① 직접효과 모형(direct effect model) 분석, ②통합 모형(overall model) 분석, ③통합 모형의 제약모형과 비제약모형의 적합도 비교의 3단계의 분석 과정을 통해 매개효과를 검증할 수 있다. 직접효과 모형에서는 독립→종속(A→C)의 경로를 설정한 모형이고, 통합 모형은 독립→매개(A→B), 독립→종속(A→C), 매개→종속(B→C)의 모든 경로를 모두 포함시킨 모형이다([그림 IV-2] 참조).



[그림 IV-2] 직접효과 모형과 통합 모형

먼저, 직접효과 모형의 적합도와 경로계수의 유의도를 확인하였다. 모형의 적합도 지수는 χ^2/df 1.294, GFI 0.911, AGFI 0.871, NNFI 0.978, CFI 0.983, RMSEA 0.05로 나타났고, 모든 적합도 지수에서 적합한 모형으로 확인되었다. 또한 각 경로계수를 확인한 결과 상사지원에서 교육훈련 전이로의 경로계수는 유의한 것($\beta=0.452$, $p<.05$)으로 확인되었고, 전이기회의 영향력도 유의한 것($\beta=0.717$, $p<.001$)으로 확인되었다. 한편 동료지원의 교육훈련 전이에 대한 영향력은 유의하지 않은 것으로 확인되었다(<표 IV-10> 참조).

<표 IV-10> 직접효과 모형의 적합도 및 경로계수

경로		경로계수	표준오차	C.R.
독립→종속 (A→C)	상사지원 → 교육훈련 전이	0.452	0.325	2.496*
	동료지원 → 교육훈련 전이	-0.311	0.371	-1.454
	전이기회 → 교육훈련 전이	0.717	0.422	3.545***

주1) 모형적합도- χ^2/df : 1.294, GFI: 0.911, AGFI: 0.871, NNFI: 0.978, CFI: 0.983, RMSEA: 0.05

주2) *: $p < .05$, **: $p < .01$, ***: $p < .001$

다음으로, 통합 모형의 적합도와 경로계수의 유의도를 확인하였다. 모형의 적합도 지수는 χ^2/df 1.177, GFI 0.899, AGFI 0.859, NNFI 0.985, CFI 0.988, RMSEA 0.039로 나타났고, GFI에서 0.9의 기준을 충족하지 못하였지만, 전반적으로 높은 적합도를 보였다는 점에서 적합한 모형으로 판단하였다. 각 경로계수를 확인한 결과 독립변인→매개변인 경로는 상사지원($\beta=0.624$, $p<.001$), 전이기회($\beta=0.376$, $p<.05$)는 유의한 것으로 확인되었으나, 동료지원은 유의하지 않은 부적 영향이 확인되었다. 독립변인→종속변인(교육훈련 전이)의 경로는 전이기회만 유의한 것($\beta=0.571$, $p<.01$)으로 나타났고, 통합 모형에서는 상사지원과 동료지원의 효과는 유의하지 않았다. 직접효과 모형에서 상사지원의 영향력이 전이의도를 함께 포함시킨 통합 모형에서 유의하지 않았다는 점은 매개효과가 발생할 가능성이 있다는 것을 의미한다. 마지막으로 매개변인→종속변인의 경로인 전이의도가 교육훈련 전이에 영향을 미치는 경로는 유의한 것으로 확인되었고 표준화 경로계수의 크기는 0.388($p<.01$)로 나타났다(<표 IV-11> 참조).

<표 IV-11> 통합 모형의 적합도 및 경로계수

경로		경로계수	표준오차	C.R.
독립→매개 (A→B)	상사지원 → [T3]전이의도	0.624	0.142	3.409***
	동료지원 → [T3]전이의도	-0.347	0.172	-1.654
	전이기회 → [T3]전이의도	0.376	0.184	2.012*
독립→종속 (A→C)	상사지원 → 교육훈련 전이	0.209	0.294	1.173
	동료지원 → 교육훈련 전이	-0.176	0.347	-0.883
	전이기회 → 교육훈련 전이	0.571	0.393	3.029**
매개→종속 (B→C)	전이의도 → 교육훈련 전이	0.388	0.226	3.642**

주1) 모형적합도- χ^2/df : 1.177, GFI: 0.899, AGFI: 0.859, NNFI: 0.985, CFI: 0.988, RMSEA: 0.039

주2) *: $p < .05$, **: $p < .01$, ***: $p < .001$

매개효과를 검증하기 위한 마지막 단계로, 통합 모형에서 독립→종속의 직접 경로를 제한한 경우(제약모형)와 제한하지 않은 경우(비제약모형)에서의 각 경로계수와 모형의 적합도 지수를 비교하였다.

각 모형에서의 경로계수를 비교한 결과, 상사지원은 직접효과 모형에서 교육훈련 전이에 유의한 영향을 미치고 있었으나, 전이의도가 투입된 통합 모형에서는 유의하지 않았으며, 그에 반해 전이의도에 유의한 영향을 미치고 있었다. 또한, 통합 모형에서 상사지원의 직접 경로를 0으로 제약했을 때 χ^2 값의 증가($\Delta\chi^2=1.356$, $p>.05$)가 유의하지 않았으므로 전이의도는 상사지원과 교육훈련 전이의 관계에서 매개효과를 갖는 것으로 판단하였다. 동료지원은 모든 모형에서 전이의도, 그리고 교육훈련 전이로의 경로가 유의하지 않았다. 마지막으로 전이기회는 교육훈련 전이에 직접적인 강한 영향력을 보이고 있었고, 전이의도가 함께 투입된 통합 모형에서도 영향력은 유의하였으며, 전이의도에도 유의한 영향을 미치고 있었다. 통합 모형에서 전이기회의 직접 경로를 0으로 제약하였을 때, χ^2 값이 비제약 모형에 비해 유의하게 증가($\Delta\chi^2=10.928$, $p<.001$)하였으므로 전이의도의 매개효과는 유의하지 않은 것으로 판단할 수 있었다(<표 IV-12> 참조).

<표 IV-12> 통합 모형의 제약모형/비제약모형의 적합도 및 경로계수 비교

경로		직접 효과 모형	통합 모형			
			비제약 모형	상사지원 제약모형	동료지원 제약모형	전이기회 제약모형
독립→매개 (A→B)	상사지원 → [T3]전이의도	-	0.624***	0.622***	0.625***	0.616***
	동료지원 → [T3]전이의도	-	-0.347	-0.331	-0.335	-0.372
	전이기회 → [T3]전이의도	-	0.376*	0.357	0.362*	0.412*
독립→종속 (A→C)	상사지원 → 교육훈련 전이	0.452*	0.209	-	0.108	0.244
	동료지원 → 교육훈련 전이	-0.311	-0.176	-0.037	-	0.207
	전이기회 → 교육훈련 전이	0.717***	0.571**	0.594**	0.478**	-
매개→종속 (B→C)	전이의도 → 교육훈련 전이	-	0.388***	0.44***	0.421***	0.514***
χ^2		93.149	129.423	130.779	130.233	140.351
df		72	110	111	111	111
$\Delta\chi^2$ (비제약모형 대비)		-	-	1.356	0.811	10.928***

주1) *: $p < .05$, **: $p < .01$, ***: $p < .001$

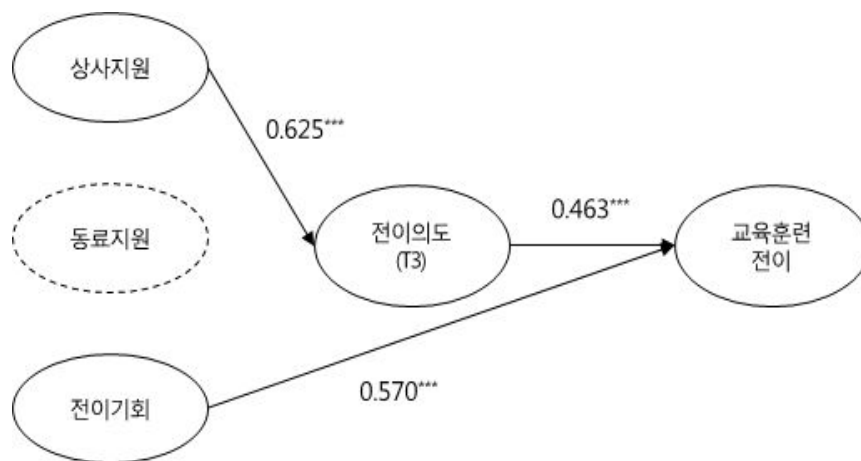
주2) χ^2 분포에서 0.05% 유의수준은 3.84 이상임

위와 같은 분석 결과를 통해 상사지원, 동료지원, 전이기회, 전이의도, 교육훈련 전이의 구조적 관계에서 대안적 모형을 설정하였다. 대안적 모형에서는 전이의도와 교육훈련 전이에 유의한 영향을 미치지 않는 것으로 확인된 동료지원은 제외하였다. 상사지원은 전이의도를 매개하여 교육훈련 전이에 영향을 미치는 것으로 설정하고, 전이기회는 교육훈련 전이로 의 직접 경로를 설정하였다. 그 결과 χ^2 값은 61.341로 0.05 유의수준에서 기각되었고, GFI, AGFI, TLI, CFI, RMSEA의 모든 적합도 지수에서도 좋은 수치를 보여 적합한 모형임을 확인할 수 있었다. 또한, 적합도 지수들은 직접효과 모형, 통합 모형에 비해 전반적으로 적합도 지수가 향상된 것이었다(<표 IV-13> 참조).

<표 IV-13> 대안적 모형의 적합도 지수 비교

적합도 지수	판단 기준	직접효과 모형	통합 모형	대안적 모형
χ^2	-	93.149	129.423	61.341
p	> .05	0.048	0.100	0.510
χ^2/df	1.0-3.0	1.294	1.177	0.989
GFI	> 0.90	0.911	0.899	0.928
AGFI	> 0.85	0.871	0.859	0.894
TLI	> 0.90	0.978	0.985	1.000
CFI	> 0.90	0.983	0.988	1.000
RMSEA	< 0.80	0.050	0.039	0.000

대안적 모형에서의 경로계수는 모두 유의한 수준으로 확인되었으며 상사지원→전이의도의 경로는 0.625($p<.001$), 전이의도→교육훈련 전이의 경로는 0.463($p<.001$), 전이기회→교육훈련 전이의 경로는 0.570($p<.001$)로 확인되었다([그림 IV-3] 참조).



주) ***: $p<.001$

[그림 IV-3] 대안적 모형의 경로계수

4. 연구 결과에 대한 논의

가. 전이의도의 변화와 교육훈련 전이에 대한 예측력

먼저, 본 연구에서 3회에 걸쳐 측정한 전이의도는 시점에 따라 감소하는 양상을 보였으며, 통계적으로 유의한 차이를 보이고 있었다. 기존 전이의도와 관련된 연구에서는 전이의도가 교육훈련 종료 직후에 측정되었고, 해당 시점에 형성된 의도는 변화하지 않는 것으로 설정되어 왔다. 예외적으로 Leitl과 Zempel-Dohmen(2006)은 전이에 대한 의지가 변화할 것이라고 예측하고 이에 영향을 미치는 변인을 검증하는 연구를 수행하였는데, 이들의 연구 또한 전이에 대한 의지가 교육훈련 종료 후에 형성되는 것으로 개념화하였기에 교육훈련 참가 전부터의 변화 양상과 그것의 영향요인을 확인하지는 못하였다. 본 연구의 결과에 의하면, 전이의도는 교육훈련 전부터 업무복귀 후까지 지속적으로 변화하였으며, 시점 별 차이 또한 유의미한 것으로 확인되었다.

본 연구에서 전이의도, 즉 전이에 대한 의지는 지속적으로 감소하는 양상을 보였지만, 이는 리더십 교육의 설계 또는 참가자가 소속된 조직의 상황에 따라 차별적인 양상을 보일 것으로 예측한다. 특히 교육 참가 전 전이의도 수준에는 적합한 교육 대상자를 선정했는지, 교육의 내용이 유용한 것인지, 해당 교육의 평판이 좋은 편인지 등의 다양한 요소들이 영향을 미칠 것이므로 그 수준을 예측하기 어려울 것이다. 또한, 교육훈련이 진행되는 양상, 또는 교육훈련의 질, 그리고 학습자의 다양한 속성에 따라 교육훈련 종료 후의 전이의도 또한 감소하거나 증가할 것이다. 그 뿐만 아니라, 교육참가자들이 현업에 복귀한 이후에도 조직의 다양한 상황, 그리고 HRD의 추후 개입(follow-up intervention) 등에 영향을 받으며 감소하거나 증가할 것이다. 따라서 전이의도가 시점에 따라 차이를 보였다는 점은 연구를 통한 중요한 발견이 될 수 있으나, 전이의도가 점차 감소하였다는 점은 이 연구의 대상이었던 L 프로그램에서의 결과로 제한하여 해석해야 한다.

그럼에도 불구하고, L 프로그램 참가자의 특정 시점에서의 전이의도는 다음 시점의 전이의도를 유의하게 예측하였고, 업무복귀 후(교육종료 3개월 후) 전이의도는 교육훈련 전이를 유의하게 예측하였다는 점은 전이의도에 주목해야 하는 근거를 제공한다. 연구모형1에 대한 검증 결과에서 확인한 바와 같이 각 시점의 전이의도는 다음 시점의 전이의도를 유의하게 예측하는 것으로 확인되었고, 연구모형2에 대한 검증 결과에서 전이의도는 교육훈련 전이에 유의한 경로계수를 보였다. 연구결과에서 제시하지는 않았지만, 각 시점의 전이의도와 교육훈련 전이를 경로모형([T1]전이의도→[T2]전이의도→[T3]전이의도→교육훈련 전이)으로 설정하여

구조모형 분석을 수행한 결과에서도 우수한 모형 적합도와 함께 모든 경로에서 유의한 경로 계수가 확인되었다([부록 6] 참조). 그 뿐만 아니라 각 시점에서 측정된 영향요인들과 해당 시점의 전이의도를 함께 투입하여(예를 들어, [T1]에서는 학습동기, 교육훈련 수단성, 경력계획, 조직지원, [T1]전이의도) 교육훈련 전이에 대해 다중회귀 분석을 수행하였을 때, [T1], [T2]의 경우에는 전이의도만이 유의한 영향을 미치는 것으로 확인되었고, [T3]에서는 전이의도가 가장 높은 설명력을 보였다([부록 6] 참조).

위와 같은 연구 결과, 그리고 추가 분석 결과를 토대로 전이의도가 교육훈련 전이 메커니즘에서 중요한 역할을 수행한다는 것을 확인할 수 있다. 이와 관련하여 Salas, Milham과 Bowers(2003)는 개방형 스킬을 다루는 교육에서는 전이를 위한 의지가 교육훈련 전이의 성공에 중요한 요인이 될 것이라고 예측한 바 있는데, 본 연구의 결과는 이들의 주장을 실증적으로 검증한 것이라고 볼 수 있다. 또한, Blume, Ford, Baldwin과 Huang(2010)의 메타분석에서 리더십교육, 대인관계기술 교육에서는 인지적 능력에 비해 동기적 요인이 더욱 중요한 영향을 미친다는 결과를 보고한 것을 지지하는 결과라고도 볼 수 있다.

한편, 리더십 교육이 종료되고 현업에 복귀한 시점[T3]의 전이의도에 대한 예측력에 있어 [T2]전이의도보다도 [T1]전이의도가 더욱 강력한 예측력을 갖는 것으로 확인되었다. 이와 관련하여 학습한 내용을 현업에 적용하는 행위인 교육훈련 전이는 교육의 장면이 아닌 현장에서 이루어지는데, [T1]전이의도는 교육이 진행되기 전에 측정되었다는 측면에서 업무 현장에서의 잔상이 남아있는 인식에 대한 측정이었고, 업무 현장으로 돌아간 이후에 측정된 [T3]전이의도를 더욱 잘 설명하는 것으로 해석해볼 가능성이 있다. 아직까지 이 결과를 빗대어 해석해볼 수 있는 선행연구를 찾아보기 어려운데, 이는 이 연구에서 전이의도의 범위를 교육훈련 참가 전까지 확장함으로써 확인한 결과이기 때문이다. 이 결과를 통해 교육 전에 참가자들의 전이에 대한 의지를 확인하는 것이 중요하다는 점을 확인하였으며, 초기 전이의도를 형성하기 위한 노력이 참가자들의 교육훈련 전이 수준을 향상시키기 위한 중요한 시발점이 된다는 점을 입증하였다.

나. 교육 참가 전 전이의도 영향요인

리더십 교육 참가 전 시점의 전이의도에는 학습자특성 요인 중 학습동기, 교육훈련 수단성, 경력계획이 영향을 미칠 것이고, 업무환경 요인 중 조직지원이 영향을 미칠 것이라는 가설을 설정하였으며, 이 변인들 중 학습동기, 교육훈련 수단성, 경력계획은 교육 참가 전 전이의도를 유의하게 예측하는 것으로 확인되었다.

특히, 교육훈련 수단성은 교육 참가 전 전이의도에 가장 강력한 영향을 미치는 변인인 것으로 확인되었는데, 이는 유인가(valence)와 기대(expectancy)의 전이의도에 대한 영향력을 검증했던 Smith 외(2008)의 연구를 지지하는 결과이다. 수단성은 수행을 통해 결과가 도출될 것이라는 믿음이었던 점에서 교육훈련에 참가함으로써 개인이 추구하는 결과를 도출할 수 있을 것에 대한 믿음이 초기의 전이의도를 형성하는데 중요한 영향을 미친다고 해석할 수 있다. 이와 관련된 단서는 Holton, Bates와 Ruona(2000)의 LTSI 모형에서도 찾아볼 수 있는데, 그들의 모형에서 수행-성과 기대는 전이동기와 함께 ‘동기’라는 동일한 차원으로 분류되어 있었다. 교육훈련 수단성이 수행-성과 기대와 유사한 속성을 가진 변인이며, 전이의도는 전이동기의 과정 중 종료점을 포착한 것이라는 점에서, 교육훈련 수단성과 전이의도는 서로 밀접한 관련성을 지니는 개념임을 확인할 수 있다.

다음으로, 학습동기는 초기 전이의도를 예측하는 중요한 변인인 것으로 확인되었으며, 교육훈련 수단성에 버금가는 영향력을 나타냈다. 이 결과는 Al-Eisa 외(2009)의 연구, 그리고 Machin과 Fogarty(2004)의 연구 결과를 지지하는 것이다. 학습동기가 교육훈련 전이 모형에서 중요한 동기적 요소라는 점은 이미 다양한 연구에서 제안되었으며 국내·외를 막론하고 각종 실증연구 뿐 아니라, 메타연구를 통해 그 영향력이 입증된 바 있다. 그럼에도 불구하고, 본 연구에서는 일반적인(general) 속성의 학습동기가 아니라, 상황특수적(situationally specific) 속성의 학습동기로 참가하게 될 교육훈련에 대한 교육훈련 전(pre-training) 동기를 다루었고, 그것이 초기의 전이의도에 유의한 영향을 미친다는 점을 확인하였다는 점에 주목할 필요가 있다. 이는 곧 개인의 학습에 대한 성향 뿐 아니라, 특정한 교육에 대한 동기 또한 리더십 교육에서 전이의도를 형성하는데 중요한 변인이라는 점을 의미하며, 이를 확보하기 위한 다양한 개입이 필요하다는 점을 시사한다.

또한 경력계획, 즉 개인의 경력에 대한 목표와 계획 수준도 초기 전이의도를 유의하게 예측하는 변인으로 나타났다. 경력계획은 본 연구에서 일반적 속성을 지니는 변인으로 다루어졌다는 점에서 다른 변인들과는 차별적인 의미를 갖는다. 즉, 학습동기, 교육훈련 수단성의 경우 특정 교육에 대한 인식이었던 것에 반해, 경력계획은 개인의 일반적인 인식이었던 점에서 특징적인 변인이었다. 또한, 경력계획과 교육훈련 전이의 관계를 검증한 연구는 몇 차례 수행된 바 있고, 유의한 영향력이 확인되었지만(Cheng & Ho, 2001), 전이의도에 대한 직접적인 영향력을 확인한 시도는 찾아보기 어려웠다는 점에서 이 연구를 통해 도출된 결과가 의미를 가진다. 한편, 기존의 연구자들은 경력과 관련된 변인의 수준이 높은 구성원들의 경우 현재 직무 또는 미래에 수행할 직무의 성과를 높이려는 성향이 강하기 때문에 훈련 또는 교육 프로그램에서 획득할 수 있는 이점을 높게 인식한다고 보고 있고(Clark, Dobbins & Ladd,

1993; Kontoghiorghes, 2002), 이러한 성향이 전이의도를 형성하는데 직접적인 영향을 보이고 있는 것으로 판단된다. 즉, 경력계획의 수준이 교육훈련에 대한 동기와 기대를 향상시켜 그것이 교육참가 전 전이의도에 영향을 미치게 되는 경로(경력계획→학습동기/수단성→전이의도)를 예상해볼 수 있다. 실제로 Noe와 Schmitt(1986)의 모형에서도 경력/직무 태도가 학습동기를 매개하여 행동변화로 연결되는 경로를 제안한 바 있다. 이러한 의미에서 향후 연구에서는 전이의도 관련 변인 간 구조적인 관계를 확인해보는 것도 의미를 지닐 것으로 보인다.

마지막으로, 조직지원에 대한 인식은 초기 전이의도에 유의한 영향을 미치지 않는 것으로 확인되었다. 교육훈련 전이 관련 연구에서 하위문화적(subcultural) 요소들, 예를 들어 상사 지원, 동료지원 등의 영향력은 많은 연구에서 다루어졌으나, 조직 수준의 변인들에 대한 연구는 비교적 드물었다. 본 연구에서는 조직 수준의 지원에 대한 인식이 교육훈련 전이 메커니즘에서 영향력을 가질 것으로 예측하였으나 본 연구에서 검증한 다중회귀분석에서는 영향력이 확인되지 않았다. 이 결과는 Kontoghiorghes(2004)의 연구에서 긍정적 학습전이 풍토가 전이동기를 유의미하게 설명한다고 보고한 것과는 상반되는 결과였고, 국내에서 수행된 이정민, 이우정(2012)의 연구에서 지속적 학습문화와 학습전이의 관계에서 전이동기의 매개효과를 입증하지 못한 것을 지지하는 결과였다.

조직지원의 영향력과 관련하여 이 연구에서 도출된 결과들을 자세히 확인해보면, 다중회귀분석 결과에서 유의한 영향력을 보이지 않았지만, 상관관계 분석에서는 [T1]전이의도와 유의한 상관관계(0.383*) 보였다. 또한, 연구 결과에 제시하지는 않았으나, [T1]전이의도를 종속변인으로 조직지원만을 투입하여 단순회귀 분석하였을 때, 유의한 영향력($\beta=0.380$, $p<.001$)을 확인할 수 있었다([부록 6 참조]). 이러한 점으로 미루어보아 공유된 분산이 함께 투입된 영향요인들에 의해 설명되었기 때문에 직접적인 영향력이 확인되지 않은 것으로 해석해볼 수 있다. 특히, 조직지원은 동일한 시점에 측정된 교육훈련 수단성과 비교적 강한 상관관계(0.504*)를 보이고 있었는데, 이는 교육훈련 수단성에 선행되는 2차적 영향요인일 수 있다는 점을 시사한다. 따라서 추후 연구에서는 조직지원이 특정 교육에 대한 학습자의 기대와 동기를 형성하는데 영향을 미치고, 최종적으로는 전이의도에 영향을 미치는 구조적인 관계를 확인해볼 필요가 있다.

다. 교육 종료 직후 전이의도 영향요인

L 프로그램이 종료된 직후의 전이의도에는 학습자특성 요인으로서의 정서적 반응, 교육훈련 후 자기효능감과 함께 교육훈련설계 요인인 교육내용 관련성, 자기관리촉진 교수전략,

동기부여적 교수진행에 대한 참가자들의 인식 영향을 미칠 것으로 예측하였으며, 이 중 교육훈련 후 자기효능감, 교육내용 관련성, 자기관리촉진 교수전략은 유의한 영향변인으로 확인되었다. 특히, 교육 참가 전에 측정된 전이의도의 영향력을 통제한 상태에서도 유의한 영향력이 나타났다는 점에서 주목해야 할 변인임을 입증하였다.

먼저, 교육훈련설계 요인과 관련하여 지금까지의 연구에서는 전이설계라는 명칭으로 포괄적인 관점에서 개념화되었던 것을 4개의 차원으로 세분화하였고, 그 중 3개 차원에 속성을 부여하여 변인화하여 그 영향력을 확인하였다. 다양한 연구들에 기초하여 개발한 문항 중 일부를 제외하고는 예비조사에서 뿐 아니라 본조사에서도 안정적인 요인구조를 형성하였으며, 또한, 문항 간 신뢰도 또한 높은 수치를 보였다는 점에서 교육훈련설계 요인의 영향력을 구체적으로 검증할 수 있는 장을 마련하였다는 의의를 지닌다.

교육내용의 관련성이 교육 종료 직후 전이의도에 유의한 영향을 미친 것과 관련하여, 교육훈련설계 요인에 포함시켰던 3개 변인 중에서 교육내용 관련성이 가장 강한 영향력을 보이고 있었다. 선행 실증연구(Axtell et al., 1997; Bates et al., 2000; Bates & Holton, 2004; Devos et al., 2007; Kirwan & Birchall, 2006; Seyler et al., 1998)에서는 교육내용 관련성이 교육훈련 전이, 그리고 전이동기에 영향을 미친다고 보고하였다는 점에서 본 연구의 결과는 이들의 연구를 지지하는 것이다. 특히 이 연구는 리더십 교육 프로그램에 초점을 맞추었고, 리더십 교육에서는 폐쇄형 스킬보다도 개방형 스킬을 주로 다룸에도 불구하고, 교육내용이 현업과 밀접하게 관련된 것인지에 대한 인식 수준은 학습자들의 전이에 대한 의지를 결정하는 중요한 요인임을 확인하였다.

또한, 교육훈련설계 요인 중 자기관리촉진 교수전략은 교육종료 직후 전이의도를 유의하게 예측하는 것으로 확인되었다. 자기관리촉진 교수전략이라는 변인은 교육훈련설계 요인 중 교수전략의 영역에 업무 복귀 후 목표를 설정하거나, 재발을 방지하거나, 실천계획을 수립하는 등 자기관리를 촉진할 수 있는 전략들을 활용하는 속성을 부여한 변인으로 본 연구에서 새롭게 다룬 변인이라는 점에서 중요한 의미를 지니는 결과이다. 이 변인의 역할에 대해 실증적으로 연구한 선행연구는 찾아보기 쉽지 않은데, 드물게 수행된 연구 중 Burke(1997)의 실험연구에서는 재발방지 전략을 완전 적용한 집단의 전이동기가 가장 낮았다고 보고하여 이 연구의 결과와는 상반된 결과였다. Burke의 연구 대상은 대학생을 대상으로 하는 40분 간의 커뮤니케이션 교육이었던 것에 반해 이 연구는 기업에서 이루어지는 4박 5일 간의 리더십 교육을 대상으로 하였다는 차이를 통해 이 결과를 해석해보면, 업무현장의 경험과 전문성을 가지고 있는 성인학습자에게는 스스로 성찰하고 계획할 수 있는 시간을 충분하게 제공하는 것이 학습내용을 적용하려는 의지를 형성하는데 중요한 요소인 것으로 보인다.

한편, 동기부여적 교수진행은 교육훈련 직후 전이의도에 유의한 영향을 미치지 않는 것으로 확인되었다. 이 변인은 강사의 교수진행과 관련한 인식으로 교육훈련 전이에 대한 동기부여에 초점을 맞춘 교수진행이 학습자들의 전이의도를 형성하는데 중요한 영향을 미칠 것이라는 가정에 의해 영향요인으로 설정되었으나, 그 영향력은 유의하지 않았다. 박영용, 김진모(2006)의 실증연구에서는 동기부여적 교수진행과 유사한 변인인 강사능력과 전이동기의 유의한 상관관계를 확인하였는데 직접적인 영향력을 검증하지는 않았다. 이 연구에서도 동기부여적 교수진행과 전이의도 사이에 유의한 상관관계(0.311^*)가 확인되기도 하였다. 또한, 연구 결과에서는 제시하지 않았지만 다른 변인들을 투입하지 않고, 동기부여적 교수진행만을 전이의도에 단순회귀하였을 때, 유의한 설명력($\beta=0.311$, $p<.001$)을 확인할 수 있었으며([부록 6 참조]), 이는 다른 변인과의 공유된 분산에 의한 상쇄 효과로 해석할 수 있다. 특히, 동시 투입된 독립변인 중 교육훈련 후 자기효능감과의 상관관계(0.485^*)가 가장 높게 나타났다는 점에서 ‘동기부여적 교수진행 → 자기효능감 → 전이의도’의 경로를 예측해볼 수 있으며, 추후 연구에서는 구조적인 모형을 통해 이를 검증해볼 필요가 있다.

학습자특성 요인인 정서적 반응, 교육훈련 후 자기효능감은 지금까지의 교육훈련 전이 관련 연구에서 교육훈련을 통해 산출되는 중요한 결과물로 인식되고 있는데(Colquitt, LePine & Noe, 2000), 그 산출물이 교육훈련 전이에 가장 근접한 예측 변인인 전이의도에 미치는 영향력을 확인한 결과, 정서적 반응의 영향력은 유의하지 않은 반면, 교육훈련 후 자기효능감은 함께 투입된 모든 변인 중 가장 강력한 예측변인인 것으로 확인되었다. 교육훈련 후 자기효능감은 다양한 유형의 자기효능감 중에서도 교육훈련 전이에 초점을 맞춘 것으로 전이동기와 관계 뿐 아니라, 전이의도와 유의한 상관관계가 입증된 바 있으며(Machin & Fogarty, 2003), 이러한 연구결과를 지지하는 결과라고 볼 수 있다. 더욱이 본 연구에서는 직접적인 인과관계를 규명하였고, [T1] 시점의 전이의도를 통제하였을 때에도 강력한 영향력을 보였다는 점에서 전이의도를 향상시키고 관리하는데 있어 중요한 변인이라고 볼 수 있다.

한편, 교육훈련에 대한 반응 중 감정적인 측면에 초점을 맞추었던 정서적 반응은 전이의도와 유의한 상관관계($r=0.493$, $p<.05$)를 갖는 것으로 확인되었지만, 유의한 영향을 미치지 않는 것으로 확인되었다. 두 변인 간 관계를 검증한 Kuchinke(2000)의 연구, 그리고 Smith 외(2008)의 연구에서도 유의한 수준의 상관관계를 도출하였다는 점에서는 기존의 연구를 지지하는 결과이지만, 아직까지 인과관계를 검증한 연구는 찾아보기 어렵다는 점에서 이 연구의 결과가 의의를 갖는다. 본 연구에서 다룬 정서적 반응은 Kirkpatrick이 제안한 4수준 평가모형 중 반응(reaction)과 직접적인 관련성을 지니는데, 반응이 교육훈련 전이와 인과적인 관계를 가진다는 점에 대해서는 논란이 제기된 바 있다(Alliger & Janak, 1989). 일부 연구

자에 의하면 정서적 반응(affective-type reaction)은 유용성 반응(utility-type reaction)에 비해 교육훈련 전이에 영향력이 적다고 보고하고 있다. 본 연구의 자료를 통해 [T2] 시점의 변인들이 교육훈련 전이에의 직접적인 영향력을 미치는지 확인한 결과, 정서적 반응은 유의한 영향력을 미치지 못하였으며, 정서적 반응만 단순회귀로 분석한 경우에도 동일한 결과가 도출되었다([부록 6 참조]). 위와 같은 논의와 본 연구의 결과는 교육훈련 전이가 발현되는 메커니즘에서 교육 참가자들이 정서적인 만족감이 수행하는 역할이 제한적이라는 점을 입증하는 것이다.

라. 교육 종료 3개월 후(현업 복귀 후) 전이의도 영향요인

L 프로그램이 종료되고 현업에 복귀한 후 전이의도에는 상사지원, 동료지원, 전이기회가 중요한 영향 요인일 것이라는 가설을 설정하였고, [T1]전이의도와 [T2]전이의도의 영향력을 통제된 상태에서 분석한 결과 상사지원은 유의한 영향력을 미친 반면, 전이기회와 동료지원의 영향력은 유의하지 않은 것으로 확인되었다.

본 연구에서 상사지원과 동료지원은 상사와 동료가 일반적으로 보이는 태도(일반적 속성)가 아닌, 특정 교육훈련을 통해 습득한 지식 및 기술의 활용을 위한 지원(상황특수적 속성)에 초점을 두었다. 상사지원이 전이의도에 유의한 영향을 미친 것은 Al-Eisa 외(2009)가 검증한 결과를 지지하는 결과이며, 전이동기와 관련된 연구들(Bates, Holton, Seyler & Carvalho, 2000; Ruona, Leimbach, Holton & Bates, 2002)에서 도출한 결과들과도 일맥상통한다. Nijman 외(2006)의 연구에서는 상사지원이 학습자에게 강압적인 것으로 작용하여 교육훈련 전이를 위한 자율적 동기를 감소시킨다는 의견을 제시하기도 하였지만, 본 연구에서는 전이의도를 설명하는 가장 강력한 변인이라는 연구 결과가 도출되었다.

한편, 동료지원은 전이의도와 유의한 상관관계를 나타냈으나, 전이의도를 유의하게 예측하지 못하는 것으로 확인되었다. 두 변인의 관계를 직접적으로 검증한 연구는 찾아보기 어렵다는 점에서 선행연구 결과와의 직접적인 비교는 어렵지만, 동료지원과 전이동기와의 관계를 검증하였던 Ruona 외(2002)의 연구에서 유의한 인과관계가 도출된 것과는 다른 결과를 보이고 있었다. 또한, 국내의 교육훈련 전이와 관련된 다양한 연구를 통합적으로 고찰한 김진모, 박재덕, 이유진(2010)의 연구에서도 동료지원은 강한 영향력을 보이는 것으로 확인한 것과는 상반되는 결과이다.

이와 관련하여 L프로그램에서 다루어진 교육내용에 초점을 맞추어 해석해볼 필요가 있다. 먼저, Ruona 외(2002)의 연구에서는 다양한 교육훈련에 참가한 1,600여 명을 대상으로 연구가

진행되었으며, 주로 기술적인 능력, 판매 및 고객서비스 능력, 자원봉사자 관리 등 직무능력과 관련된 교육참가자가 대부분을 구성하고 있었으며, 리더십, 의사소통 등의 개방형 스킬에 대한 교육참가자는 지극히 낮은 비율이었다. 이에 반해, 본 연구에서는 리더십 교육 참가자만을 주요한 연구 대상으로 하였는데, 이들에게 있어 동료(팀 구성원)는 교육참가자가 학습한 내용을 활용할 때 활용의 대상이 되는 집단이다. 따라서 기술적인 능력, 또는 직무수행 능력에 대한 교육내용을 전이할 때와는 동료지원이 차별적인 맥락을 지니게 되며, 동료지원이 전이의도에 미치는 영향력이 감소될 가능성을 예측해볼 수 있다. 이러한 맥락에서 김진모, 객체덕, 이유진(2010)의 통합적 문헌고찰에서 제시한 선행연구들을 확인하였는데, 기술적인 능력, 혹은 직무수행 능력과 관련된 교육을 다룬 연구(최창환, 정철영, 2008; 공민영, 김진모, 2008; 박윤희, 2013)의 경우에는 동료지원의 영향력이 유의한 것에 반해, 리더십 교육을 다룬 연구(박영용, 김진모, 2006)의 경우 동료지원의 영향력이 유의하지 않았다. 추후 연구에서는 이러한 경향성을 토대로 교육내용의 유형에 따른 영향요인의 양상을 확인해볼 필요가 있다.

마지막으로 전이기회는 [T1]전이의도와 [T2]전이의도의 영향력을 통제하였을 때, 현업 복귀 후의 [T3]전이의도를 유의하게 예측하지 못하는 것으로 나타났다. 아직까지 전이기회와 전이의도 간 인과관계를 검증한 바가 없다는 점에서 선행연구 결과와 직접적인 비교는 어려운 상황이다. 한편, 전이동기와의 관계를 검증한 Bates와 Holton(2004)의 연구, 그리고 Bates 외(2000)의 연구에서는 전이기회의 유의한 상관관계를 확인하였는데, 이 연구에서도 마찬가지로 유의한 상관관계는 확인되었지만 직접적인 영향력은 유의하지 않았다. Gegenfurtner 외(2009)는 전이기회가 전이에 대한 의지의 충분조건이지만 필수조건은 아니라는 점을 언급하며 전이기회가 전이에 대한 의지를 매개로 하여 교육훈련 전이에 영향을 미칠 것이라고 제안하였는데, 그의 주장은 실증되지 않았다. 그럼에도 불구하고, 전이의도의 매개효과 분석에서 전이기회는 교육훈련 전이에 대해 직접적이고 강한 영향력을 갖는 변인이었다는 점에서 전이 메커니즘에서 간과할 수 없는 중요한 변인임을 확인할 수 있다.

마. 전이의도의 매개효과

본 연구에서는 전이의도가 교육훈련 전이를 예측하는데 있어 중요한 역할을 수행할 것이라고 가정하였고, Ajzen(1991)의 계획행동이론에 따라 의도가 특정 행동을 가장 근거리에서 예측한다면, 교육훈련 전이에 영향을 미치는 변인들은 전이의도를 매개할 것이라는 가설을 설정하였다. 다변량 구조방정식 모형의 모형비교를 통해 검증한 결과 상사지원과 교육훈련 전이와의 관계에서는 전이의도가 유의한 매개효과를 보인 반면, 전이기회와의 관계에서는 매개효과를 보이지 않는 것으로 나타났다. 한편, 동료지원은 교육훈련 전이에 영향을 미치는

변인이 아닌 것으로 확인되어 전이의도의 매개효과를 검증할 수 없었다.

전이의도와 관련된 선행연구에서 전이의도가 교육훈련 전이와 영향요인들의 관계에서 매개변인으로서 역할을 수행할 것이라는 점을 검증한 연구는 찾아보기 어려웠으므로, 선행연구와의 결과를 비교할 수는 없었다. 전이의도보다 광범위한 개념인 전이동기가 수행하는 매개역할을 검증한 연구들과 비교해보면, 먼저, Kirwan과 Birchall(2006)의 연구에서는 관리자 교육프로그램 참가자들을 대상으로 검증한 결과 상사지원은 전이동기를 매개하지 않는 반면, 전이 기회는 부분매개의 역할을 수행하는 것으로 확인하였다는 점에서 본 연구의 결과와는 다른 결과라고 해석해볼 수 있다. 한편, 국내에서 수행된 박윤희(2013)의 연구는 중소기업 근로자를 대상으로 운영된 교육프로그램을 대상으로 전이동기의 매개효과를 검증하였는데, 상사지원은 교육훈련 전이에 유의한 영향을 미치지 않아 매개효과를 검증하지 못하고, 동료지원은 전이동기를 매개하여 영향을 미치는 경로도 유의한 것으로 확인되었다는 점에서 본 연구의 결과와는 달랐다.

본 연구의 결과 중 전이의도가 상사지원과 교육훈련 전이의 관계를 매개하였다는 점은 전이의도라는 변인의 중요성을 확인할 수 있는 결과이다. 그 간의 전이의도는 교육훈련 산출물 중 하나로 다루어져왔으며, 교육훈련이 종료되는 시점에 측정되어 변화하지 않는 것이었지만 본 연구에서는 현업에 복귀한 후에도 지속적으로 변화하는 개념으로 설정하였고, 최종 시점에 측정된 전이의도는 교육훈련 전이에 중요한 영향을 미치는 변인인 상사지원과의 관계를 매개하였다. 특히, 앞서 언급한 추가 분석에서 각 시점의 다양한 영향요인에 비해 전이의도가 교육훈련 전이를 가장 잘 설명하였다는 점을 고려한다면, 교육 참가 전부터 현업에 복귀한 후까지 교육참가자들의 전이의도에 관심을 기울이는 것을 통해 교육훈련 전이의 발현을 충분히 예측할 수 있다는 점을 의미한다.

한편, 전이의도가 전이 기회와 교육훈련 전이의 관계를 매개하지 않은 것과 관련해서는 추후 지속적인 연구가 필요하다. 본 연구 결과 전이 기회는 업무환경 요인 중 교육훈련 전이를 가장 잘 설명하는 변인이었고, 전이의도가 함께 투입된 구조모형에서도 교육훈련 전이에 가장 높은 경로계수를 보였다. 이러한 결과는 Gegenfurtner 외(2009)가 전이동기는 전이 기회와 교육훈련 전이의 관계까지도 매개할 것이라고 예상했던 것과는 상반되는 것이며, 교육훈련 전이를 위한 자원 또는 과업을 제공받는 정도가 교육훈련 전이의 수준을 예측하는 중요한 척도임을 확인할 수 있는 결과이다. 위에서 언급한 추가 분석의 결과에서도 [T3] 시점에 측정된 상사지원, 동료지원, 전이 기회, [T3] 전이의도를 교육훈련 전이에 다중회귀분석으로 투입시켰을 때, 전이 기회는 전이의도에 버금가는 영향력을 보이는 것으로 확인되기도 하였다. 이러한 점을 고려했을 때 교육훈련 전이의 발현 과정에서 전이 기회가 갖는 중요성에 주목할 필요가 있다.

V. 요약, 결론 및 제언

1. 요약

본 연구의 목적은 리더십 교육 프로그램의 전이 메커니즘에서 전이의도의 역할을 규명하는데 있었으며, 구체적인 연구목표는 다음과 같다. 첫째, 학습자특성, 교육훈련설계, 업무환경 요인과 같은 전이 영향요인들은 교육훈련 전부터 현업 복귀 후까지 전이의도와 변화에 어떠한 양상으로 영향을 미치는지 검증한다. 둘째, 전이의도는 업무환경 요인과 교육훈련 전이와의 관계를 매개하는지 검증한다. 이를 검증하기 위해 교육훈련 전[T1], 교육훈련 종료 직후[T2], 교육훈련 종료 3개월 후[T3]에 측정된 영향요인들이 각 시점의 전이의도에 영향을 미치는 모형(연구모형1)과, 업무환경 요인(상사지원, 동료지원, 전이 기회)이 전이의도를 매개하여 교육훈련 전이에 영향을 미치는 구조적인 모형(연구모형2)을 설정하였다.

연구의 목적 달성에 부합하는 연구 대상 프로그램으로 A그룹 인재개발원의 리더십 교육 프로그램인 L프로그램을 선정하였다. L프로그램 중 중간관리자급을 대상으로 하는 차장진급 대상자, 부장진급 대상자 과정 6개 차수의 참가자를 추적 조사하였다. 조사는 2014년 6월 16일부터 11월 26일까지 약 5개월에 걸쳐 진행되었는데, 총 174명의 이수자 중 [T1] 조사에는 지면 설문지에 173명(회수율: 99.4%), [T2] 조사에는 172명(회수율: 98.9%)이 지면 설문에 응답하였고, [T3] 조사에는 온라인 설문에 124명(회수율: 71.26%)이 조사에 응답하였다. 수집된 자료 중 불성실 응답을 제거하고 [T1], [T2] 시점 분석에서는 172개 자료(유효자료율: 98.9%), [T3]의 분석에서는 117개 자료(유효자료율: 67.6%)를 최종적으로 분석에 활용하였다. 연구모형1의 검증에서는 위계적 회귀분석을 활용하였고, 연구모형2에 대한 검증을 위해 Holmbeck(1997)이 제안한 모형비교 방법을 활용하였다.

본 연구에서는 교육참가자를 대상으로 총 14개 변인을 측정하였는데, 12개의 영향요인 중 [T1]에서는 학습동기, 수단성, 경력계획, 조직지원의 4개 변인, [T2]에서는 교육내용 관련성, 자기관리촉진 교수전략, 동기부여적 교수진행, 정서적 반응, 교육훈련 후 자기효능감의 5개 변인, [T3]에서는 상사지원, 동료지원, 전이 기회의 3개 변인을 측정하였다. 전이의도는 모든 시점에서 동일한 도구로 반복 측정하였고, [T3]에서 교육훈련 전이 수준을 측정하였다. 총 14개 변인 중 4개 변인(학습동기, 경력계획, 정서적 반응, 교육훈련 후 자기효능감)은 국내 선행연구의 도구를 원용하였고, 5개 변인(교육내용 관련성, 자기관리촉진 교수전략, 동기부여적 교수진행, 전이의도, 교육훈련 전이)은 연구자가 개발하거나 재구성하여 활용하였으며,

5개 변인(수단성, 조직지원, 상사지원, 동료지원, 전이기회)은 국외 연구의 도구를 재번역(back translation) 방법으로 번안하여 활용하였다.

도구를 검증하기 위해 L프로그램 개발자, 과정책임자, 운영담당자, 강사에게 안면타당도를 검토하였고, 기업 사무직 근로자 120명을 대상으로 예비조사를 실시하여 타당도와 신뢰도를 검토하였다. 이 과정을 통해 수단성의 1개 문항, 전이기회의 1개 문항을 제거하였고, 조직지원의 4개 문항, 전이기회의 2개 문항을 연구의 목적에 부합하도록 수정하였다. 본조사에서는 각 시점별 측정도구의 타당화를 위해 탐색적 요인분석(EFA), 확인적 요인분석(CFA)을 실행하고, 개념신뢰도, 판별타당도, 문항내적신뢰도를 확인하였다. 이 과정에서 요인구조에 부합하지 않는 문항인 학습동기 1개 문항, 경력계획 3개 문항, 자기관리촉진 교수전략의 1개 문항이 신중한 검토를 통해 제거되었다. 마지막으로 동일한 시점에 측정된 변인들의 동일방법 편의를 검증하였는데, Harman(1967)의 'single-factor test'와 '직접 측정하지 않은 잠재방법 요인 통제기법'을 활용하였다.

이 연구의 결과를 요약하면 다음과 같다. 첫째, 연구대상 리더십 교육 프로그램 참가자의 전이의도는 [T1], [T2], [T3]로 시점이 변화함에 따라 감소하였고, 각 시점에 따른 차이는 유의한 것($t=3.309$, $p<.001$)으로 확인되었다.

둘째, 교육 참가 전 [T1]전이의도에는 학습동기($\beta=.313$, $p<.001$), 교육훈련 수단성($\beta=.371$, $p<.001$), 경력계획($\beta=.140$, $p<.05$)이 유의한 영향을 미쳤고, 조직지원의 영향력은 유의하지 않은 것으로 확인되었다.

셋째, 교육훈련 종료 직후의 [T2]전이의도에는 ([T1]전이의도의 영향력을 통제한 상태에서도) 교육내용 관련성($\beta=.279$, $p<.001$), 자기관리촉진 교수전략($\beta=.153$, $p<.05$), 교육훈련 후 자기효능감($\beta=.319$, $p<.001$)이 유의한 영향력을 갖는 것으로 확인되었으며, 정서적 반응, 동기부여적 교수진행은 유의하지 않은 것으로 나타났다.

넷째, 교육훈련 종료 3개월 후의 [T3]전이의도에는 ([T1]전이의도와 [T2]전이의도의 영향력을 통제한 상태에서도) 상사지원($\beta=.461$, $p<.001$)이 유의한 영향력을 보인 반면, 전이기회와 동료지원의 영향력은 유의하지 않았다.

다섯째, Holmbeck(1997)이 제안한 모형비교 방법을 통해 검증한 결과, 전이의도는 상사지원과 교육훈련 전이의 관계를 매개하였지만, 전이기회와 교육훈련 전이의 관계를 매개하지 않는 것으로 확인되었다.

2. 결론

연구의 결과를 바탕으로 다음과 같은 결론을 제시하였다.

첫째, HRD 현장에서는 리더십 교육에서의 교육훈련 전이를 예측하기 위한 유용한 지표로 ‘참가자의 전이에 대한 의지’, 즉 전이의도를 도입하고, 이를 교육훈련 전부터 현업 복귀 후까지 지속적으로 측정하고 관리할 필요가 있다. 본 연구의 결과, 전이의도는 교육 참가 전부터 현업복귀 후까지 교육훈련 전이가 발현되는 메커니즘에서 중요한 역할을 수행하고 있었으며 지속적으로 변화하였다. 교육훈련을 통해 습득한 지식과 기술을 현장에 적용하도록 하는 것은 HRD가 지속적으로 풀어나가야 할 과제인데, 이는 교육훈련 전, 중, 후의 다양한 요인들이 작용하여 나타나게 되는 결과이다. 이러한 이유에서 교육훈련 전이(현업적용도) 수준을 향상시키기 위해서는 특정 교육훈련에 참가하기 전부터 현업에 복귀한 후까지의 철저한 진단과 지속적인 조치가 중요하다고 볼 수 있다.

이 연구에서 주목한 개념인 ‘전이의도’는 시점에 따라 변화하였지만, 교육훈련 전부터 현업복귀 후까지 연결고리를 가지며 결과적으로는 교육훈련 전이 수준을 예측하는 변인으로 확인되었다. 이는 곧 전이의도를 교육훈련 전이의 수준을 예측하는 유용한 지표 중 하나로 활용할 수 있다는 점을 의미한다. 특히 교육 참가 전의 전이의도는 교육 종료 후 현업복귀 후의 전이의도를 예측하였다는 점에서 전이의도를 교육 참가 전부터 현업 복귀 후까지 지속적으로 측정하고 관리해야 한다는 점을 확인할 수 있었다. 이를 위해 HRD 현장에서는 리더십 교육 참가자의 ‘전이의도 모니터링 체계’를 구축할 필요가 있다. 리더십 교육 참가 전 설문조사, 교육 중의 각종 반응 평가, 교육과정 종합 반응 평가 등에서 참가자들의 전이의도 수준을 파악할 수 있도록 체계를 구축하여 전이의도의 변화를 정량적으로 관리해야 한다. 그 뿐만 아니라, 전이의도 변화의 원인을 파악하고 조치하기 위한 질적인 측면의 관리가 함께 수행되어야 할 필요가 있겠다.

둘째, 리더십 교육 참가 전에는 참가자들의 ‘교육에 대한 동기’와 ‘기대’를 형성하기 위한 노력과 함께 개인의 경력에 대한 인식을 촉진시키기 위한 개입이 마련되어야 한다. 교육 참가 전에는 해당 교육에 대한 학습동기와 교육훈련 수단성, 그리고 학습자 개인의 경력계획이 전이의도를 설명하는 중요한 변인으로 확인되었다. 본 연구에서의 학습동기와 교육훈련 수단성은 교육에 참가하기 전 특정 교육에 대한 심리를 측정한 것이었다는 점에서 예비 학습자들에게 교육훈련에 대한 동기와 기대감을 갖도록 하는 것이 초기의 전이의도를 형성하는데 중요한 요인이 된다는 것을 의미한다.

이를 위해서 다양한 사전 개입방법을 고려해볼 수 있는데, ①리더십 교육 참가대상자의 관리자를 통해 교육에 대한 동기를 부여하도록 하는 방법, ②교육의 유용성 또는 효과에 대한 홍보를 통해 기대감을 갖도록 하는 방법, ③사전 리더십 진단을 통해 참가대상자 스스로 강점과 약점을 파악하도록 하는 방법, ④사전학습을 통해 교육내용에 대해 인지하고 관심과 흥미를 갖도록 하는 방법 등을 들 수 있다. 특히, 기업에 따라 리더십 교육을 직급별 필수교육으로 지정하기도 하는데, 이러한 경우 교육에서는 참가자의 동기와 기대감을 확보하는 것이 더욱 중요한 이슈가 될 수 있다. 대부분의 필수교육이 조직차원에서 반드시 학습해야 하는 역량과 능력을 다룬다는 측면에서 교육을 통해 학습한 내용의 전이를 확보하기 위해서는 초기 전이의도에 영향을 미치는 학습동기와 교육에 대한 기대감에 관심을 기울여야 한다.

리더십 교육 참가자의 초기 전이의도에 영향을 미치는 또 하나의 중요한 요인은 참가자의 '경력계획'인 것으로 확인되었는데, 특정 교육에 참가하기 전 개인이 가지고 있는 경력에 대한 목표 및 계획의 확실성과 구체성이 특정 교육 내용을 현업에 전이하려는 의지에 영향을 미치는 것으로 해석된다. 특히 진급자, 혹은 진급예정자를 대상으로 운영되는 리더십 교육의 경우, 경력에 대한 불확실성은 교육에 대한 동기나 교육을 통해 얻는 기대감을 저해하여 전이에 대한 의지 뿐 아니라, 최종적인 교육훈련 전이 수준에도 부정적인 영향을 미칠 가능성이 높다. 이러한 현상을 예방하기 위해 HRD 현장에서는 ①구체적인 경력계획을 가진 교육대상자를 선발하기 위한 장치를 마련하거나, ②교육내용이 본인의 경력계획과 어떤 연관성을 지니는지 성찰하도록 하는 사전 개입하거나, ③교육 참가 전 직속상사와의 논의를 통해 구체적인 경력계획을 수립하도록 하는 등의 방안을 마련해야 할 필요가 있다.

셋째, 리더십 교육을 설계하고 진행하는 과정에서는 교육내용이 현업과 긴밀한 연계를 갖도록 하며, 현업 적용을 스스로 관리할 수 있도록 준비시키기 위한 교수전략을 활용해야 한다. 이 연구 결과, 교육훈련 종료 직후의 전이의도에는 교육훈련 설계 요인 중 교육내용 관련성, 자기관리촉진 교수전략이 중요한 변인으로 확인되었다. 교육훈련설계 요인은 교육훈련이 설계되고 각종 자료들이 개발되며, 그것이 실행되는 방식을 의미하는데, HRD 담당자가 통제하고 조정하기 가장 용이한 요소들이라는 점에서 가장 유용한 시사점을 제공할 수 있는 영역이라고 할 수 있다.

특히 리더십 교육의 교육내용이 업무 현장과 밀접한 관련성을 갖는 수준은 교육이 종료된 직후 전이에 대한 의지를 결정하는 가장 중요한 요소였다. 기업에서 이루어지는 교육이 성인학습자를 대상으로 한다는 점에서 성인학습자들의 특성 중 업무와 직접적인 관련성을

지니는 교육에 더욱 몰입한다는 점을 반영하는 결과이기도 하다. HRD 현장에서는 교육내용이 현장의 이슈와 현장에서 필요로 하는 내용으로 구성되도록 하려는 노력이 필요하다. 이를 위해서 리더십 교육의 담당자는 ①잠재적인 학습자들을 대상으로 학습내용에 대한 요구 분석을 주기적으로 실시하거나, ②교육 참가자를 대상으로 의견을 수렴하는 과정을 통해서 이를 위한 정보를 수집해야 하고, ③그것을 교육에 지속적으로 반영하려는 노력을 기울여야 한다. 이러한 노력은 단순히 최신의 트렌드를 놓치지 않으려는 시도가 아니라, 리더십 교육의 교육훈련 전이 수준을 향상시키기 위한 중요한 과업이라는 점을 인식해야 한다.

교육훈련 설계와 관련하여 중요한 요인 중 하나는 자기관리촉진 교수전략이었다. 이는 곧 현업 복귀 후에도 학습자 스스로 전이 수준을 관리할 수 있도록 해야 하며, 그것을 촉진할 수 있는 교수전략들을 교육 중에 충분히 마련해두어야 한다는 것을 의미한다. 이는 기술교육, 직무역량 교육과 같은 폐쇄형 스킬을 다루는 교육에서보다 리더십, 대인관계 등과 같은 개방형 스킬을 다루는 교육에서 특별히 중요한 요소이다. 이를 위해서 교육참가자로 하여금 학습한 내용을 현업에 적용할 때의 상황과 방해요인들을 개인적으로 생각해보도록 하고, 그것을 토대로 실천계획을 수립하거나 학습자들끼리 토론할 수 있는 시간을 마련하는 것 등 다양한 장치를 마련해둘 필요가 있다. 또한, 교육 설계 시 팔로우업 미팅(follow-up meeting), 또는 재발방지회의(relapse prevention meeting) 등을 계획하여 개인이 수립했던 현업 적용 계획의 실천 여부를 점검하고, 경험을 공유할 수 있는 시간을 마련하는 것도 좋은 방법이 될 것이다.

넷째, 리더십 교육의 단기적 성과를 확인하기 위한 지표를 정비하고 전이에 대한 효능감(자신감)을 확인하기 위한 평가계획과 자신감 향상을 위한 방안을 마련해야 한다. 이 연구의 결과, 교육 종료 직후에 측정한 정서적 반응(만족)과 전이에 대한 자기효능감 중에 후자만이 전이의도에 영향을 미치는 것으로 확인되었는데 이는 HRD 담당자들로 하여금 리더십 교육의 성과 지표에 대해 고민해볼 수 있도록 하는 중요한 결과이다. 최근에는 대부분의 교육에서 Kirkpatrick의 교육평가 모형의 개념을 도입하여 반응평가, 일명 ‘만족도 평가’를 수행하고 있으며, 이를 교육의 성과 확인을 위한 중요한 지표로 활용하고 있다. 본 연구 결과에 의하면 참가자의 정서적인 만족을 측정한 결과는 학습한 것을 현업에 적용한 수준(교육훈련 전이) 뿐 아니라, 교육내용을 전이하려는 의지(전이의도)도 예측해내지 못했고, 이는 곧 정서적 만족에 대한 평가를 리더십 교육의 성과를 예측하기 위한 단기적 지표로 삼는 것에 대해 재고할 필요가 있음을 보여주는 결과이다.

물론 기업에 따라, 또는 교육의 유형에 따라 반응평가에 포함되는 항목이 차별적이고, 일

부에서는 정서적인 만족 뿐 아니라, 교육내용, 교육방법, 각종 시설 및 교보재 등 다양한 요소들을 포함시켜 교육훈련에 대한 종합적인 평가를 위한 도구를 구성하고 있지만, 평가의 효율성을 고려할 때, 더욱 핵심적인 성과지표들을 포함시킬 필요가 있다. 연구의 결과에 따르면, 리더십 교육에서는 정서적인 만족감보다 전이에 대한 자기효능감이 더욱 핵심적인 지표이며 이를 교육의 단기적 성과지표로 포함시킬 필요가 있다. 또한, 지표에 포함시키는 것에 그치지 않고, 교육훈련 후 자기효능감 수준을 향상시키기 위한 교육훈련 설계 및 실행상의 노력이 필요하다. 이를 위해 ①교육내용을 현업에 적용하는 것이 중요하다는 점을 교육 참가자들에게 지속적으로 인지시키고, ②그것을 충분히 달성할 수 있다는 점을 증명하려는 노력이 필요하다. 또한 ③선배 참가자와의 만남, 혹은 상사와의 대화의 시간을 마련하여 학습내용 적용의 성공사례를 제공하는 방법 등을 활용할 수 있을 것이다.

다섯째, 리더십 교육이 종료되고 현업에 복귀한 후에는 학습한 내용을 적용할 수 있는 기회를 제공하려는 노력과 함께 상사의 관심과 지원을 확보하기 위한 개입과 합의가 중요하다. 교육 훈련이 종료된 이후, 즉 현업에 복귀한 이후에는 상사지원이 전이에 대한 의지를 형성하는데 중요한 영향을 미치는 변인인 것으로 확인되었고, 이 변인들은 교육훈련 전이 수준을 유의하게 예측하기도 하였다. 교육훈련 전이는 교육 장소가 아닌 현장에서 발생하는 것이라는 측면에서 교육을 통해 형성된 전이의도를 유지시키고, 그것이 실제적인 전이 행동으로 발현되도록 하는 것이 중요하다. 이러한 측면에서 교육 이수자의 업무 환경에 개입하고 영향력을 발휘하는 것이 교육훈련 전이 가능성을 확보하기 위한 중요한 열쇠임에도 틀림없다. 그럼에도 불구하고, HRD 담당자로서 업무 현장의 여건에 접근하기가 쉽지 않은 것이 사실이다. 따라서 전이의도와 교육훈련 전이를 예측하는 핵심적인 요소를 선택하고 집중하여 그와 관련된 합의를 도출하고 체계를 구축하는 것이 합리적인 접근 방안일 것이다.

연구 결과에 의하면, 리더십 교육을 통해 학습한 것을 현장에 적용하는데 있어 동료보다는 상사의 관심과 지원이 중요한 역할을 하였다. 또한 교육 참가자들에게 학습한 내용을 활용할 수 있는 상황과 자원 등이 발생한 정도(전이기회)가 또 하나의 핵심적인 요소였다. 리더십 교육에 있어서 전이 기회는 소속된 부서 또는 팀에서 수행하는 역할에 의해 결정되는 경향이 강하다는 점에서 팀장, 혹은 상사가 그 권한을 가지고 있다고 볼 수 있다. 따라서 교육참가자에게 전이를 촉진시킬 수 있는 지원과 기회를 제공하는 것의 전반적인 열쇠는 현업의 상사에게 있다고 볼 수 있다. 따라서 HRD 담당자는 상사의 관심과 지원을 촉진시키기 위한 방안들을 마련해야 하는데, ①상사로 하여금 교육이수자의 전이 수준을 직접 평가하도록 하는 방법, ②교육이수자의 전이를 위한 면담을 주기적으로 실행하도록 의무화 하는 방

법, ③학습자의 현업 적용 실천계획을 함께 작성하도록 하는 방법 등이 이에 해당한다. 한편, HRD에서 마련한 다양한 개입들이 현장에서는 ‘중요하지만 급하지 않은 것’으로 치부되어 전이를 위한 노력이 형식적인 수준에 그치는 경우가 많은데, 이를 극복하기 위해 반드시 필요한 요소 중 하나가 ‘합의’일 것이다. 따라서 학습자, 즉 부하직원이 학습한 내용을 전이하는 것이 중요한 것이라는 점에 대한 동의를 구하고, 그것을 위한 방안에 대한 합의의 과정이 필요하다. 또한, 그 방안을 수립하는 과정에 상사가 참여한다면 그 효과는 더욱 극대화될 수 있을 것으로 판단된다.

3. 제언

본 연구의 결과에 대한 논의를 토대로 추후 연구를 위한 제언을 제시하였다.

첫째, 전이의도 변화에 대한 측정 방법의 다변화와 함께 변화의 원인에 대한 질적인 분석을 수행하는 연구가 필요하다. 이 연구에서는 교육훈련 참가 전, 종료 직후, 종료 3개월 후의 세 개 시점에서 측정된 전이의도 평균의 산술적 차이와 그에 대한 통계적 검증을 통해 전이의도가 시점에 따라 변화한다는 점을 확인하였다. 그러나 개인의 전이의도가 변화량을 구체적으로 측정하지는 못하였다. 이는 각 시점의 전이의도를 동일한 도구로 측정하였음에도 불구하고, 척도의 한계로 인해 특정 시점과 다음 시점의 전이의도 측정 결과의 차이로 전이의도의 증가, 또는 감소를 결정하는 것에 위험성이 있다고 판단하였기 때문이다. 추후 연구에서는 전이의도의 변화를 측정하기 위한 방법을 심리측정의 관점에서 정교화하고, 전이의도 변화에 직접적으로 영향을 미치는 변인을 구명하는 연구가 수행될 필요가 있다.

둘째, 전이의도와 교육훈련 전이에 영향을 미치는 교육훈련설계 요인을 추가적으로 탐색하고 세분화하기 위한 연구가 필요하다. 이 연구에서는 HRD 담당자의 직접적인 통제가 용이한 교육훈련설계 요인을 4개 영역으로 구분하고 변인화하여 3개 변인의 영향력을 검증하였다. 그러나 교육참가자의 전이의도, 그리고 교육훈련 전이에 영향을 미치는 교육훈련설계 요인들은 교육 시기에 따른 구분, 교육 관련 주체에 따른 구분 등 다양한 차원으로 구분해 볼 수 있으며 보다 구체적인 장면 또는 현상들이 존재한다. 이를 변인화하고 측정하여 그 영향력을 확인하는 연구가 필요하며, 이를 통해 교육훈련 전이에 대한 HRD 차원의 영향력의 범위를 확장시킬 수 있을 것이다.

셋째, 전이 영향요인, 전이의도, 그리고 교육훈련 전이의 구조적 관계를 검증하기 위한 연구가 필요하다. 이 연구의 결과에 대해 논의하는 과정에서 전이의도에 대한 직접적인 영향

력이 검증되지 않았으나, 2차적 영향요인으로 작용할 가능성을 지닌 변인들이 발견되었다. 특히, 조직지원에 대한 인식, 동기부여적 교수진행 수준에 대한 인식에서 이와 같은 결과를 나타냈다. 이는 다양한 영향요인들이 구조적인 관계를 지니고 있을 가능성을 시사한다. 따라서 교육훈련 전이의 메커니즘을 정교화하기 위해 다양한 영향요인들이 교육 참가 전부터 현업 복귀 후까지의 전이의도를 매개하여 교육훈련 전이로 발현되는 구조적 모형을 검증하는 연구가 진행될 필요가 있다.

넷째, 교육내용의 속성과 교육 대상자의 직급에 따라 전이의도 영향요인의 차별적인 영향력과 특징적인 영향요인을 확인하기 위한 연구가 필요하다. 이 연구에서는 전이의도의 영향요인을 선정하고 측정함에 있어 리더십 교육 프로그램에서의 교육내용, 교육 진행 양상, 또는 전이행동에 초점을 맞추었다. 한편, 연구의 결과에 대한 논의 중 동료지원이 영향을 미치지 않은 것이 교육내용의 차이에 따른 결과로 예상한 것과 같이, 교육훈련 전이에 영향을 미치는 요인은 교육내용, 즉 전이해야하는 행동의 유형에 따라 차별적인 양상을 지닌다. 또한, 최근 HRD 현장에서는 중간관리자 뿐 아니라, 사원 대리 등 다양한 직급을 대상으로 한 리더십 교육이 이루어지고 있다. 따라서 추후 연구에서는 교육내용과 참가자의 직급을 유형화하고, 각 유형에서 전이의도의 차별적인 역할, 그리고 전이의도에 영향을 미치는 요인의 차별성을 구명하기 위한 연구가 필요하다.

참고문헌

- Global HR. (2008). LG전자의 Middle Manager 육성과 진단. Global HR 2008년 6월호. 18-21.
- 공민영, 김진모. (2008). 기업 e-Learning 프로그램 참여자의 학습전이와 자기 주도성, 전이풍도, 학습과의 관계. **농업교육과 인적자원개발**, 40(3), 223-246.
- 김성완, 김재훈. (2003). 기업 교육훈련에서의 학습 및 전이 모형 개발을 위한 탐색적 연구. **기업교육연구**, 5(1), 83-105.
- 김정일. (2003). 평생교육을 위한 리더십 프로그램 개발 연구. **Andragogy Today**, 6(1), 1-27.
- 김진모, 박재덕, 이유진. (2010). 기업 교육훈련 전이 촉진을 위한 모형 설계. **산업교육연구**, 21, 21-48.
- 김진모, 이진화. (2004). 한국 대기업의 계층교육과정 내용 분석. **직업교육연구**, 23(3), 239-268.
- 김진모, 주현미, 장상윤. (2011). 국내 리더십개발 프로그램의 효과에 관한 메타분석. **산업교육연구**, 22, 1-27.
- 김진모. (1997). **직무교육훈련의 유효성과 그 영향요인**. 서울대학교 박사학위 논문.
- 리상섭, 최효식. (2007). 한국 글로벌 기업의 해외 법인에 근무하는 현채인의 관점에서 본 한국인 주재원의 필요 역량 분석. **직업교육연구**, 26(1), 134-157.
- 박광배. (2011). **변량분석과 회귀분석**. 서울: 학지사.
- 박영용, 김진모. (2006). 기업 리더십교육 프로그램 참여자의 학습전이와 영향 요인. **농업교육과 인적자원개발**, 38(4), 215-239.
- 박원우, 김미숙, 정상명, 허규만. (2007). 동일방법편의(Common Method Bias)의 원인과 해결방안. **인사·조직연구**, 15(1), 89-133.
- 박윤희. (2013). 개인의 교육훈련 혜택 기대와 조직의 사회적 지원, 학습동기 및 전이동기, 교육훈련 전이의 관계. **기업교육연구**, 15(1), 179-208.
- 배병렬. (2011). AMOS 19.0 구조방정식모델링: 원리와 실제. 서울: 도서출판 청람
- 배을규, 장민영, 김대영. (2009). 학습전이 요인 및 수준의 조직간 비교 연구:

- 기업, 학교, 병원을 대상으로. **한국성인교육학회**, 12(2), 29-60.
- 백기복, 김정훈. (2013). 리더십개발 연구: 현황과 과제. **대한경영학회지**, 26(7), 1929-1946.
- 백기복, 신창근. (1998). 사례를 통한 리더십 훈련기법. **인사관리연구**, 22(1), 29-51.
- 백기복. (2005). **리더십리뷰: 이론과 실제**. 서울: 창민사.
- 손지연. (1993). **교육훈련 모티베이션의 영향변수에 관한 연구**. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 신강현, 오인수. (2004). 학습과 전이동기에 대한 훈련전/중 변인의 역할: 사전 훈련동기, 강사자질, 업무관련 유용성을 중심으로. **한국심리학회지: 산업 및 조직**, 17(2), 223-242.
- 양봉희, 김동주, 박유진. (2013). **현대조직의 리더십 로드맵**. 성남: 북코리아.
- 양은하, 정재삼. (2006). 학습전이 진단도구를 추구하며. **기업교육연구**, 8(2), 101-122.
- 월간HRD. (2012). **비즈니스 중심의 리더십 교육이 뜬다!** 월간HRD 2012년 5월호. 49-79.
- 이 찬, 최영준, 박혜선. (2013). 교육훈련 전이 촉진 및 저해요인에 관한 연구: 성공 사례 기법(Success Case Method)을 중심으로. **HRD연구**, 15(3), 53-84.
- 이도형. (1996). 조직내 교육 훈련의 학습 및 전이 효과 모델 검증 연구. **한국심리학회지 산업 및 조직**, 9(1), 59-88.
- 이수경, 변숙영, 권성연, 김소나. (2010). 기업 e-러닝 학습전이 모형 검증 연구. **교육공학연구**, 26(1), 1-24.
- 이유재, 라선아. (2011). 서비스 품질 측정모형의 우수성 비교: SERVQUAL모형, Gronroos모형, 3차원품질모형을 중심으로. **서비스마케팅저널**, 4(2), 91-126.
- 이정민, 이우정. (2012). 기업 이러닝에서 학습전이에 대한 이러닝효능감, 지속 학습문화, 전이동기의 관계 분석. **기업교육연구**, 14(1), 21-38.
- 이진화. (2009). **기업 리더 교육훈련의 근전이 및 원전이와 관련 변인간의 인과적 모형**. 미출판 박사학위논문, 서울대학교.
- 임효창. (2009). E-learning의 정서적 반응 및 학습성과가 전이성과에 미치는 영향: 직무몰입과 성취동기의 조절효과를 중심으로. **대한경영학회지**, 22(3), 1469-1487.

- 장윤정. (2001). 기업 내 교육훈련 전이의 영향요인에 관한 연구. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 정재만. (2009). 기업 내 교육훈련 전이에 미치는 영향요인: Holton의 LTSI 활용을 중심으로. 중앙대학교 석사학위논문.
- 정준호, 송영수. (2011). 기업에서 요구되는 셀프리더십 역량에 대한 대기업 종사자와 대학생의 인식차이 및 교육요구도 분석. *산업교육연구*, 23, 53-75.
- 최창환, 정철영. (2008). 연구소 기술교육훈련 참여자의 학습전이와 영향요인. *농업교육과 인적자원개발*, 40(3), 247-274.
- 현영섭. (2004). Kolb의 경험학습모형을 적용한 기업교육 학습전이 모형. 고려대학교 박사학위논문.
- 현영섭. (2009). 학습전이 초기발생과 변화의 영향요인에 대한 잠재성장모형 분석. *한국인력개발학회*, 11(2), 153-177.
- 황재일, 구자원. (2011). 리더십 교육과 전이에 관한 문헌 연구: 의사 대상 리더십 교육을 중심으로. *대한경영학회지*, 24(3), 1393-1421.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211.
- Al-Ammar, S. A. (1994). *The influence of individual and organizational characteristics on training motivation and effectiveness*. Unpublished doctoral dissertation, State University of New York.
- Al-Eisa, A. S., Furayyan, M. A., & Alhemoud, A. M. (2009). An empirical examination of the effects of self-efficacy, supervisor support and motivation to learn on transfer intention. *Management Decision*, 47(8), 1221-1244.
- Alliger, G. M., & Janak, E. A. (1989). Kirkpatrick's levels of training criteria: Thirty years later. *Personnel psychology*, 42(2), 331-342.
- Ashford, S. J. & D. S. DeRue. (2012). Developing as a leader: The power of mindful engagement. *Organizational Dynamics*, 41, 146-154.
- Atkinson, J. W., & Birch, D. (1970). *The dynamics of action*. New York, NY: Wiley.
- Avolio, B. J., & Luthans, F. (2005). *The high impact leader*. McGraw Hill

Professional.

- Axtell, C. M., Maitlis, S., & Yearta, S. K. (1997). Predicting immediate and longer-term transfer of training. *Personnel Review*, 26(3), 201-213.
- Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63-105.
- Baldwin, T. T., & Magjuka, R. J. (1991). Organizational training and signals of importance: Linking pretraining perceptions to intentions to transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 2(1), 25-36.
- Baldwin, T. T., Ford, J. K., & Blume, B. D. (2009). Transfer of training 1988-2008: an updated review and agenda for future research. *International review of industrial and organizational psychology*, 24, 41-70.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3), 359-373.
- Barksdale, S., & Lund, T. (2001). *Rapid Evaluation: Tools, Worksheets, and Job Aids to Help You Develop an Evaluation Strategy, Use the Right Evaluation Approach, Understand and Analyze Evaluation Data*. American Society for Training and Development.
- Bass, B. M. (1998). The ethics of transformational leadership. *Ethics, the heart of leadership*, 169-192.
- Bates, R. A. (2001). Public sector training participation: an empirical investigation. *International Journal of Training and Development*, 5(2), 136-152.
- Bates, R., & Holton III, E. F. (2004). Linking workplace literacy skills and transfer system perceptions. *Human Resource Development Quarterly*, 15(2), 153-170.
- Bates, R., Holton III, E. F., Seyler, D. L., & Carvalho, M. A. (2000). The role of interpersonal factors in the application of computer-based training in an industrial setting. *Human Resource Development International*, 3(1), 19-42.
- Bergkvist, L., & Rossiter, J. R. (2007). The predictive validity of multiple-item

- versus single-item measures of the same constructs. *Journal of Marketing Research*, 44(2), 175-184.
- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T., & Huang, J. L. (2010). Transfer of training: A meta-analytic review. *Journal of Management*, 36(4), 1065-1105.
- Brandstatter, V., Heimbeck, D., Malzacher, J. T., & Frese, M. (2003). Goals need implementation intentions: The model of action phases tested in the applied setting of continuing education. *European Journal of Work and organizational Psychology*, 12(1), 37-59.
- Brislin, R. W. (1980). Translation and content analysis of oral and written material. *Handbook of cross-cultural psychology*, 2(2), 349-444.
- Broad, M. L. (2005). *Beyond transfer of training: Engaging systems to improve performance*. San Francisco, CA: Wiley.
- Broad, M. L. en JW Newstrom (1992), *Transfer of Training: Action-Packed Strategies to Ensure High Payoff from Training Investments*.
- Brungerdt, C., & Crawford, C. B. (1996). A comprehensive approach to assessing leadership students and programs: Preliminary findings. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 3(1), 37-48.
- Bryman, A. (1992). *Charisma and leadership in organizations*. London: Sage.
- Burke, L. A. (1997). Improving positive transfer: A test of relapse prevention training on transfer outcomes. *Human Resource Development Quarterly*, 8(2), 115-128.
- Burke, L. A., & Hutchins, H. M. (2007). Training transfer: An integrative literature review. *Human Resource Development Review*, 6(3), 263-296.
- Burke, L. A., & Hutchins, H. M. (2008). A study of best practices in training transfer and proposed model of transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 19(2), 107-128.
- Caffarella, R. S. (2002). *Planning programs for adult learners: A practical guide for educators, trainers, and staff developers* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Chang, M. K. (1998). Predicting unethical behavior: A comparison of the theory of reasoned action and the theory of planned behavior. *Journal of Business Ethics*, 17(16), 1825-1834.

- Chau, P. Y., & Hu, P. J. H. (2001). Information technology acceptance by individual professionals: A model comparison approach*. *Decision Sciences*, 32(4), 699-719.
- Cheng, E. W., & Ho, D. C. (2001). A review of transfer of training studies in the past decade. *Personnel review*, 30(1), 102-118.
- Chiaburu, D. S., & Lindsay, D. R. (2008). Can do or will do? The importance of self-efficacy and instrumentality for training transfer. *Human Resource Development International*, 11(2), 199-206.
- Chiaburu, D. S., & Marinova, S. V. (2005). What predicts skill transfer? An exploratory study of goal orientation, training self-efficacy and organizational supports. *International Journal of Training and Development*, 9(2), 110-123.
- Clark, R. E., & Voogel, A. (1985). Transfer of training principles for instructional design. *Educational Communication and Technology Journal*, 33(2), 113-123.
- Clark, S., Dobbins, H., & Ladd, T. (1993). Exploratory field study of training motivation. *Group and Organization Management*, 18(3), 292-307.
- Clemenz, C. E. (2001). *Measuring perceived quality of training in the hospitality industry*. Unpublished doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Colquitt, J. A., LePine, J. A., & Noe, R. A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 678-707.
- Cote, J. A., & Buckley, M. R. (1987). Estimating trait, method, and error variance: Generalizing across 70 construct validation studies. *Journal of Marketing Research*, 315-318.
- Cummings, T. G., & Worley, C. G. (2009). *Organization development and change*. Cengage Learning.
- Davis, L. E., Ajzen, I., Saunders, J., & Williams, T. (2002). The decision of African American students to complete high school: an application of the theory of planned behavior. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 810-819.
- Day, D. V. (2001). Leadership development: A review in context. *The*

Leadership Quarterly, 11(4), 581-613.

- Devos, C., Dumay, X., Bonami, M., Bates, R., & Holton, E. (2007). The Learning Transfer System Inventory (LTSI) translated into French: internal structure and predictive validity. *International Journal of Training and Development*, 11(3), 181-199.
- Egan, T. M. (2008). The relevance of organizational subculture for motivation to transfer learning. *Human Resource Development Quarterly*, 19(4), 299-322.
- Egan, T. M., Yang, B. & Bartlett, R. K. (2004). The Effects of Organizational Learning Culture and Job Satisfaction on Motivation to Transfer Learning and Turnover Intention. *Human Resource Development Quarterly*, 15(3), 279-301.
- Facteau, J. D., Dobbins, G. H., Russell, J. E., Ladd, R. T., & Kudisch, J. D. (1995). The influence of general perceptions of the training environment on pretraining motivation and perceived training transfer. *Journal of management*, 21(1), 1-25.
- Ford, J. K., & Weissbein, D. A. (1977). Transfer of training: An updated review and analysis. *Performance Improvement Quarterly*, 10(2), 22-41.
- Forehand, G. A., & Gilmer, B. H. (1964). Environmental variation in studies of organizational behavior. *Psychological Bulletin*, 62(6), 361-382.
- Foxon, M. J. (1993). Process approach to the transfer of training: Part 1: The impact of motivation and supervisor support on transfer maintenance. *Australian Journal of Educational Technology*, 9(2), 130-143.
- Foxon, M. J. (1994). A process approach to transfer of training. Part 2: Using action planning to facilitate the transfer of training. *Australian Journal of Educational Technology*, 10(1), 1 - 18.
- Gardner, D. G., Cummings, L. L., Dunham, R. B., & Pierce, J. L. (1998). Single-item versus multiple-item measurement scales: An empirical comparison. *Educational and Psychological measurement*, 58(6), 898-915.
- Gegenfurtner, A., Festner, D., Gallenberger, W., Lehtinen, E., & Gruber, H. (2009). Predicting autonomous and controlled motivation to transfer training. *International Journal of Training and Development*, 13(2), 124-138.

- Gegenfurtner, A., veermans, K., Festner, D., & Gruber, H. (2009). Integrative literature review: Motivation to transfer training: An integrative literature review. *Human Resource Development Review*, 8(3), 403-423.
- Gilley, J. W., Eggland, S. A., & Gilley, A. M. (2002). *Principles of Human Resource Development* (2nd ed.). Cambridge, MA: Perseus.
- Gould, S. (1979). Characteristics of career planners in upwardly mobile occupations. *Academy of Management Journal*, 22(3), 539-550.
- Harman, D. (1967). A single factor test of common method variance. *Journal of Psychology*, 35, 359-378.
- Harrison, D. A., &McLaughlin, M. E. (1993). Cognitive processes in self-report responses: Tests of item context effects in work attitude measures. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 129.
- Heckhausen, H., & Gollwitzer, P. M. (1987). Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind. *Motivation and Emotion*, 11(2), 101-120.
- Holmbeck, G. N. (1997). Toward terminological, conceptual, and statistical clarity in the study of mediators and moderators: examples from the child-clinical and pediatric psychology literatures. *Journal of consulting and clinical psychology*, 65(4), 599.
- Holton, E. F. (2005). Holton's evaluation model: new evidence and construct elaborations. *Advances in Developing Human Resources*, 7(1), 37-54.
- Holton, E. F. III, & Baldwin, T. T. (2003). *Improving learning transfer in organizations*. New York, NY: Wiley.
- Holton, E. F. III, Bates, R. A., & Ruona, W. E. A. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human Resource Development quarterly*, 11(4), 333-360.
- Holton, E. F. III. (2000). What's really wrong: Diagnosis for learning transfer system change. *Advances in Developing Human Resources*, 2(4), 7-22.
- Huczynski, A. A., & Lewis, J. W. (1980). An empirical study into the learning transfer process in management training. *Journal of Management Studies*, 17(2), 227-240.
- Hughes, R. L., Ginnett, R. C., &Curphy, G. J. (1996). *Leadership: enhancing the lesson of experience*. Burr Ridge: Richard D, Irwin Inc.

- James, L. R., & Jones, A. P. (1974). Organizational climate: A review of theory and research. *Psychological Bulletin*, 81(12), 1096-1112.
- James, L. R., & McIntyre, M. D. (1996). Perceptions of organizational climate. In K. R. Murphy (Ed.), *Individual differences and behavior in organizations* (pp. 416-450). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Keller, J. M. (2008). An integrative theory of motivation, volition, and performance. *Technology, Instruction, Cognition, and Learning*, 6(2), 79-104.
- Kelley, R. E. (1988). In praise of followers. *Harvard business review*.
- Kelley, R. E. (1988). *In praise of followers*. Harvard business review.
- Kim, J. H., & Lee, C. (2001). Implications of near and far transfer of training on structured on-the-job training. *Advances in Developing Human Resources*, 3(4), 442-451.
- Kirkpatrick, D. L. (1959). Techniques for Evaluating Training Programs: Learning. *American Society for Training and Development Journal*, 18, 21-26.
- Kirkpatrick D. L. (1967). Evaluation of training. In R. L. Craig & L. R. Bittel (Eds.), *Training and development handbook* (pp. 87-112). New York, NY: McGraw-Hill.
- Kirkpatrick, D. L. (1959). Four-level training evaluation model. *US Training and Development Journal*.
- Kirkpatrick, D. L. (1996). Great ideas revisited. *Training and Development*, 50(1), 54-59.
- Kirkpatrick, D. L. (1996). Revisiting Kirkpatrick's four-level model. *Training & Development*, 50(1), 54-57.
- Kirwan, C., & Birchall, D. (2006). Transfer of learning from management development programmes: testing the Holton model. *International Journal of Training and Development*, 10(4), 252-268.
- Kontoghiorghes, C. (2002). Predicting motivation to learn and motivation to transfer learning back to the job in a service organization: A new systemic model for training effectiveness. *Performance Improvement Quarterly*, 15(3), 114-129.

- Kontoghiorghe, C. (2004). Reconceptualizing the learning transfer conceptual framework: empirical validation of a new systemic model. *International journal of training and development*, 8(3), 210-221.
- Kossek, E. E., Roberts, K., Fisher, S., & Demarr, B. (1998). Career self-management: A quasi-experimental assessment of the effects of a training intervention. *Personnel Psychology*, 51(4), 935-960.
- Kuchinke, K. P. (2000). The role of feedback in management training settings. *Human Resource Development Quarterly*, 11(4), 381-401.
- Laird, D., Holton, E. F. III, & Naquin, S. S. (2003). *Approaches to training and development* (3rd ed.). Cambridge, MA: Perseus.
- Laker, D. R. (1990). Dual dimensionality of training transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 1(3), 209-223.
- Latham, G. P. (2007). A speculative perspective on the transfer of behavioral science findings to the workplace: "The times they are a-changin'." *Academy of Management Journal*, 50(5), 1027-1032.
- Leitl, J., & Zempel-Dohmen, J. (2006). Die Bedeutung des arbeitsumfelds für die veränderung der transfermotivation. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 50(2), 92-102.
- Liebermann, S., & Hoffmann, S. (2008). The impact of practical relevance on training transfer: Evidence from a service quality training program for German bank clerks. *International Journal of Training and Development*, 12(2), 74-86.
- Lim, D. H., & Morris, M. L. (2006). Influence of trainee characteristics, instructional satisfaction, and organizational climate on perceived learning and training transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 17(1), 85-115.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2004). What should we do about motivation theory? Six recommendations for the twenty-first century. *Academy of Management Review*, 29(3), 388-403.
- Machin, M. A., & Fogarty, G. J. (2003). Perceptions of training-related factors and personal variables as predictors of transfer implementation intentions. *Journal of Business and Psychology*, 18(1), 51-71.
- Machin, M. A., & Fogarty, G. J. (2004). Assessing the antecedents of transfer

- intentions in a training context. *international Journal of Training Development*, 8(3), 222-236.
- Magjuka, R. J., & Baldwin, T. T. (1991). Team-based employee involvement programs: Effects of design and administration. *Personnel Psychology*, 44(4), 793-812.
- McCauley, C. D., & Brutus, S. (1998). *Management development through job experiences: An annotated bibliography*. Greensboro, NC: Center for Creative Leadership.
- Mondy, W. R., & Noe, R. M. (1990). *Human resource management* (4th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Nadler, L. (1970). *Developing Human Resources*. Gulf Publishing Company.
- Nijman, D.-J. J. M., Nijhof, W. J., Wognum, A. A. M., & Veldkamp, B. P. (2006). Exploring differential effects of supervisor support on transfer of training. *Journal of European Industrial Training*, 30, 529-549.
- Noe, R. A. (1986). Trainees' attributes and attitudes: Neglected influences on training effectiveness. *Academy of Management Review*, 11(4), 736-749.
- Noe, R. A. (1988). An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationships. *Personnel psychology*, 41(3), 457-479.
- Noe, R. A., & Schmitt, N. (1986). The influence of trainee attitudes on training effectiveness: Test of a model. *Personnel Psychology*, 39(3), 497-523.
- Ottoson, J. M. (1997). Beyond Transfer of Training: Using Multiple Lenses to Assess Community Education Programs. *New Directions for Adult Continuing Education*, 75(3), pp.87-96.
- Pauliukaitė, Ž., Turčinskaitė-Balčiūnienė, A., & Balčiūnas, J. (2011). Translation quality of survey instruments: assessment of questionnaire on Motivation and Academic Studies Quality. *Social Research*, 1(22), 52-64.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: a critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of applied psychology*, 88(5), 879.
- Rousseau, D. M. (1978). Measures of technology as predictors of employee attitude. *Journal of Applied Psychology*, 63(2), 213-218.
- Rowold, J. (2007). The impact of personality on training-related aspects of

- motivation: Test of a longitudinal model. *Human Resource Development Quarterly*, 18(1), 9-34.
- Ruona, W., Leimbach, M., F Holton III, E., & Bates, R. (2002). The relationship between learner utility reactions and predicted learning transfer among trainees. *International Journal of Training and Development*, 6(4), 218-228.
- Russ-Eft, D. (2002). A typology of training design and work environment factors affecting workplace learning and transfer. *Human Resource Development Review*, 1(1), 45-65.
- Sackett, P. R., Gruys, M. L., & Ellingson, J. E. (1998). Ability-personality interactions when predicting job performance. *Journal of Applied Psychology*, 83(4), 545-556.
- Saks, A. M., & Belcourt, M. (2006). an investigation of training activities and transfer of training in organizations. *Human Resource management*, 45(4), 629-648.
- Salas, E., Cannon-Bowers, J. A., Rhodenizer, L., & Bowers, C. A. (1999). Training in organizations: Myths, misconceptions, and mistaken assumptions. In G. Ferris (Ed.), *Research in personnel and human resources management* (vol. 17, pp. 123-161), Greenwich, CT: JAI Press Inc.
- Salas, E., Milham, L. M., & Bowers, C. A. (2003). Training evaluation in the military: Misconceptions, opportunities, and challenges. *Military Psychology*, 15(1), 3-16.
- Salomon, G., & Perkins, D. N. (1989). Rocky roads to transfer: Rethinking mechanism of a neglected phenomenon. *Educational psychologist*, 24(2), 113-142.
- Schein, E. H. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Seyler, D. L., Holton E. F. III, Bates, R. A., Burnett, M. F., & Carvalho, M. A. (1998). *International Journal of Training and Development*, 2(1), 16-26.
- Smith, R., Jayasuriya, R., Caputi, P., & hammer, D. (2008). Exploring the role of goal theory in understanding training motivation. *International Journal of Training and Development*, 12(1), 54-72.

- Tannenbaum, S. I., & Yukl, G. (1992). Training and development in work organizations. *Annual Review of Psychology*, 43, 399-441.
- Taylor, P. J., Russ-Eft, D. F., & Taylor, H. Transfer of management training from alternative perspectives. *Journal of Applied Psychology*, 94(1), 104-121.
- Thorndike, E. L., & Woodworth, R. S. (1901). The influence of improvement in one mental function upon the efficiency of other functions. (I). *Psychological Review*, 8(3), 247-261.
- Torraco, R. J. (2005). Writing integrative literature reviews: Guidelines and examples. *Human Resources Development Review*, 4(3), 356 - 367.
- Tracey, J. B., & Tews, M. J. (2005). Construct validity of a general training climate scale. *Organizational Research Methods*, 8(4), 353-374.
- Tracey, J. B., Tannenbaum, S. I., & Kavanagh, M. J. (1995). Applying trained skills on the job: The importance of the work environment. *Journal of applied psychology*, 80(2), 239.
- Trevor, C. O. (2001). Interactions among actual ease-of-movement determinants and job satisfaction in the prediction of voluntary turnover. *Academy of Management Journal*, 44(4), 621 - 638.
- Tziner, A., Haccoun, R. R., & Kadish, A. (1991). Personal and situational characteristics influencing the effectiveness of transfer of training improvement strategies. *Journal of Occupational Psychology*, 64(2), 167-177.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York, NY: Wiley.
- Warr, P., Allan, C., & Birdi, K. (1999). Predicting three levels of training outcome. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72(3), 351-375.
- Wexley, K. N., & Baldwin, T. T. (1986). Posttraining strategies for facilitating positive transfer: An empirical exploration. *Academy of Management Journal*, 29(3), 503-520.
- Wexley, K. N., & Latham, G. P. (2002). *Developing and training human resources in organizations* (2nd ed.). New York, NY: Harper Collins.
- Whetten, D. A. (1989). What constitutes a theoretical contribution? *Academy of Management Review*, 14(4), 490-495.

- Williams, H. E. (2012). Influential Managers in the public sector: How can OD prepare managers in the public sector for today' challenging working environment. *Journal of Leadership, Accountability and Ethics*, 9(5), 121-136.
- Yamhill, S., & McLean, G. N. (2005). Factors affecting transfer of training in Thailand. *Human Resource Development Quarterly*, 16(3), 323-344.
- Yelon, S. L., & Ford, J. K. (1999). Pursuing a multidimensional view of transfer. *Performance Improvement Quarterly*, 12(3), 58-78.
- Yukl, G. A. (2002). *Leadership in organizations (5th ed.)*. New Jersey: Prentice Hall.

VI. 부 록

[부록1] 영문 → 한글 번역 (Forward Translation)	179
[부록2] 한글 → 영문 재번역 (Backward Translation)	182
[부록3] 원문-재번역본 비교	183
[부록4] 예비조사 도구	186
[부록5] 본조사 도구	193
[부록6] 연구결과 外 추가 분석 결과	204

1. [부록1] 영문 → 한글 번역 (Forward Translation)

변인	출처	원 문항	한글 번안본 1 (연구자 1차 번안)	한글 번안본 2 (검토자 2인 의견 반영)
교육 훈련 수단 성	Kossek et al (1988)	Increasing my skills through training at my organization has helped me to..... 1. grow as a person.	(이번 교육에서 학습할 내용을 통해) 1. 나는 개인적으로 성장할 것이다.	(이번 교육에서 학습할 내용을 통해) 1. 나는 개인적으로 성장할 것이다.
		2. increase my self-confidence	2. 나는 스스로 자신감을 얻을 것이다.	2. 나는 자신감을 얻을 것이다.
		3. obtain respect from peers	3. 나는 동료로부터 존중을 받게 될 것이다.	3. 나는 동료로부터 존중을 받게 될 것이다.
		4. obtain a salary increase	4. 나의 연봉(또는 봉급)이 오를 것이다.	4. 나의 급여가 오를 것이다.
		5. perform my job better	5. 나의 일을 더 잘 수행할 수 있을 것이다.	5. 나는 내 업무를 더 잘 수행할 수 있을 것이다.
		6. acquire new knowledge	6. 새로운 지식을 습득할 것이다.	6. 나는 새로운 지식을 얻을 것이다.
조직 지원	Tracey & Tew (2005)	1. There is a performance appraisal system that ties financial rewards to use of newly acquired knowledge and skills.	1. 내가 속한 조직에는 새롭게 학습한 지식과 기술에 대한 금전적 보상을 포함하는 평가시스템이 갖추어져 있다.	1. 우리 조직에는 새로 습득한 지식과 기술을 활용하면 금전적 보상을 제공하는 성과평가 시스템이 있다.
		2. This organization offers excellent training programs.	2. 내가 속한 조직은 좋은 교육 프로그램을 제공한다.	2. 우리 조직은 탁월한 교육 프로그램을 제공한다.
		3. Employees are provided with resources necessary to acquire and use new knowledge and skills.	3. 내가 속한 조직의 구성원들은 새로운 지식이나 기술을 활용하는데 필요한 자원을 제공받는다.	3. 우리 조직은 직원들이 새로운 지식이나 기술을 습득하고 활용하는 데 필요한 자원을 제공한다.
		4. There are rewards and incentives for acquiring and using new knowledge and skills in one's job.	4. 내가 속한 조직에는 직무와 관련된 새로운 지식과 기술을 습득하는 것에 대한 보상이나 인센티브가 있다.	4. 우리 조직에서는 새로운 지식과 기술을 습득하고 업무에 활용하는 것에 대해 보상이나 인센티브를 제공한다.
		5. This organization rewards employees for using newly acquired knowledge and skills on the job.	5. 내가 속한 조직은 새롭게 학습한 지식과 기술을 직무에 적용하는 직원들에게 보상을 한다.	5. 우리 조직에서는 새로 습득한 지식과 기술을 업무에 적용하는 직원에게 보상을 제공한다.

* ____ : 검토자 2인의 의견을 반영하여 수정한 부분

<표 계속>

변 인	출처	원 문항	한글 번안본 1 (연구자 1차 번안)	한글 번안본 2 (검토자 2인 의견 반영)
상 사 지 원	LTSI _v2	1. My supervisor meets with me regularly to work on problems I may be having in trying to use my training	1. 나의 상사는 내가 이번 교육을 통해 배운 것을 적용하는 과정에서 부딪힐 문제에 대해 논의하기 위해 나와 정기적인 만남을 가졌다.	1. 나의 상사는 내가 이번 교육을 통해 학습한 것을 적용하는 과정에서 당면할 수 있는 문제에 대해 논의하기 위해 나와 정기적인 만남을 가졌다.
		2. My supervisor meets with me to discuss ways to apply training on the job	2. 나의 상사는 내가 이번 교육에서 배운 것을 적용하는 방법에 대해 토론하기 위해 나와 만남을 가졌다.	2. 나의 상사는 내가 이번 교육에서 학습한 것을 적용하는 방법에 대해 논의하기 위해 나와 만남을 가졌다.
		3. My supervisor shows interest in what I learn in training.	3. 나의 상사는 내가 이번 교육을 통해 학습한 내용에 대해 관심을 보였다.	3. 나의 상사는 내가 이번 교육에서 학습한 내용에 대해 관심을 가졌다.
		4. My supervisor sets goals for me which encourage me to apply my training on the job	4. 나의 상사는 내가 이번 교육에서 배운 것을 적용할 수 있도록 하는 목표를 설정해주었다.	4. 나의 상사는 내가 이번 교육에서 학습한 것을 적용할 수 있도록 목표를 설정해주었다.
		5. My supervisor lets me know I am doing a good job when I use my training	5. 나의 상사는 내가 이번 교육에서 배운 것을 제대로 잘 업무에 적용했을 때 나에게 잘 한다고 칭찬하였다.	5. 나의 상사는 내가 이번 교육에서 배운 것을 업무 수행에 활용했을 때 나를 칭찬하였다.
		6. My supervisor helps me set realistic goals for job performance based on my training	6. 나의 상사는 내가 교육훈련에서 배운 것과 관련하여 현실적인 직무성과 목표를 설정할 수 있도록 도와주었다.	6. 나의 상사는 내가 이번 교육에서 학습한 것을 토대로 현실적인 업무수행 목표를 설정할 수 있도록 도와주었다.
동 료 지 원	LTSI _v2	1. My Colleagues appreciate my using new skills I have learned.	1. 나의 동료들은 내가 새롭게 학습한 기술을 사용하는 것에 대해 가치를 인정해주었다.	1. 나의 동료들은 내가 이번 교육을 통해 새로 학습한 기술을 활용하는 것에 대해 가치를 인정해주었다.
		2. my Colleagues encourage me to use the skills I have learned in training.	2. 나의 동료들은 내가 교육을 통해 학습한 기술을 활용하도록 독려해주었다.	2. 나의 동료들은 내가 교육을 통해 학습한 기술을 활용하도록 장려해주었다.
		3. At work, my colleagues expect me to use what I learn in training.	3. 업무 현장에서, 나의 동료들은 내가 이번 교육에서 학습한 것을 활용하기를 기대하였다.	3. 나의 동료들은 내가 이번 교육을 통해 학습한 것을 업무 현장에서 활용하기를 기대하였다.
		4. My colleagues are patient with me when I try out new skills or techniques at work.	4. 나의 동료들은 내가 새롭게 학습한 기술과 기법을 적용해보는 것에 대해 인내심을 가져주었다.	4. 내가 새로 학습한 기술이나 기법을 업무에 적용하려 시도할 때, 나의 동료들은 인내심을 가지고 기다려주었다.

* ____ : 검토자 2인의 의견을 반영하여 수정한 부분

<표 계속>

변 인	출처	원 문항	한글 번안본 1 (연구자 1차 번안)	한글 번안본 2 (검토자 2인 의견 반영)
전 이 기 회	LTSI _v2	1. The resources I need to use what I learned will be available to me after training.	1. 이번 교육에서 배운 것을 활용하기 위해 필요한 자원들을 교육 이후에 <u>충분히</u> 활용할 수 있었다.	1. 이번 교육에서 학습한 것을 활용하기 위해 필요한 자원들이 <u>나에게</u> 제공되었다.
		2. There are enough human resources available to allow me to use skills acquired in training.	2. 이번 교육에서 배운 것을 <u>현업에 적용하기 위해</u> 필요한 인적자원들이 충분하였다.	2. 이번 교육에서 습득한 기술을 활용하기 위해 필요한 인적자원들이 충분하였다.
		3. At work, budget limitations will prevent me from using skills acquired in training.	3. 이번 교육에서 배운 것을 활용하는데 있어 <u>예산 제한이</u> 장애로 작용하였다.	3. 이번 교육에서 습득한 기술을 활용하는데 있어, 업무 <u>현장에서의 예산 제약이</u> 장애가 되었다.
		4. It will be hard to get materials and supplies I need to use the skills and knowledge learned in training.	4. 이번 교육에서 배운 것을 활용하기 위해 필요한 자료나 자원을 확보하는데 어려움이 있었다.	4. 이번 교육에서 학습한 지식과 기술을 활용하기 위해 필요한 자료나 지원을 확보하는데 어려움이 있었다.

* ____ : 검토자 2인의 의견을 반영하여 수정한 부분

2. [부록2] 한글 → 영문 재번역 (Backward Translation)

변인	한글 번안본 (검토본)	재번역 (번역자)
교육훈련수단성	(이번 교육에서 학습할 내용을 통해) 1. 나는 개인적으로 성장할 것이다. 2. 나는 자신감을 얻을 것이다. 3. 나는 동료로부터 존중을 받게 될 것이다. 4. 나의 급여가 오를 것이다. 5. 나는 내 업무를 더 잘 수행할 수 있을 것이다. 6. 나는 새로운 지식을 얻을 것이다.	(after this training.) 1. I will be personally grown. 2. I will be more confident. 3. I will have more respect from my colleagues. 4. I will be paid more. 5. I will be able to perform my job better 6. I will be more knowledgeable.
조직지원	1. 우리 조직에는 새로 습득한 지식과 기술을 활용하면 금전적 보상을 제공하는 성과평가 시스템이 있다. 2. 우리 조직은 탁월한 교육 프로그램을 제공한다. 3. 우리 조직은 직원들이 새로운 지식이나 기술을 습득하고 활용하는 데 필요한 자원을 제공한다. 4. 우리 조직에서는 새로운 지식과 기술을 습득하고 업무에 활용하는 것에 대해 보상이나 인센티브를 제공한다. 5. 우리 조직에서는 새로 습득한 지식과 기술을 업무에 적용하는 직원에게 보상을 제공한다.	1. There is a system that evaluates monetary rewards for newly learned knowledge and skills in my organization. 2. My organization provides excellent training programs. 3. My organization provides employees necessary resources for acquiring and utilizing new knowledge and skills. 4. There are rewards and incentives for acquiring and utilizing new job-related knowledge and skills in my organization. 5. My organization rewards employees who utilize newly learned knowledge and skills.
상사지원	1. 나의 상사는 내가 이번 교육을 통해 학습한 것을 적용하는 과정에서 당면할 수 있는 문제에 대해 논의하기 위해 나와 정기적인 만남을 가졌다. 2. 나의 상사는 내가 이번 교육에서 학습한 것을 적용하는 방법에 대해 논의하기 위해 나와 만남을 가졌다. 3. 나의 상사는 내가 이번 교육에서 학습한 내용에 대해 관심을 가졌다. 4. 나의 상사는 내가 이번 교육에서 학습한 것을 적용하는 것을 촉진하는 목표를 설정해주었다. 5. 나의 상사는 내가 이번 교육에서 배운 것을 업무 수행에 활용했을 때 나를 칭찬하였다. 6. 나의 상사는 내가 이번 교육에서 학습한 것을 토대로 현실적인 업무수행 목표를 설정할 수 있도록 도와주었다.	1. My boss regularly had meetings with me to discuss issues that might occur while I use what I learned from this training at work. 2. My boss had meetings with me to discuss how to apply what I learned from this training. 3. My boss was interested in what I learned from this training. 4. My boss set a goal for me to use what I learned from this training. 5. My boss praised when I appropriately used what I learned from this training. 6. My boss helped me to set reasonable performance goals based on what I learned from this training.
동료지원	1. 나의 동료들은 내가 이번 교육을 통해 새로 학습한 기술을 활용하는 것에 대해 가치를 인정해주었다. 2. 나의 동료들은 내가 교육을 통해 학습한 기술을 활용하도록 장려해주었다. 3. 나의 동료들은 내가 이번 교육을 통해 학습한 것을 업무 현장에서 활용하기를 기대하였다. 4. 내가 새로 학습한 기술이나 기법을 업무에 적용하려 시도할 때, 나의 동료들은 인내심을 가지고 기다려주었다.	1. My colleagues recognized the value of using newly learned skills of me. 2. My colleagues encouraged me to use skills that I learned from this training. 3. My colleagues expected that I use what I learned from this training at work. 4. My colleagues had patience with me while I tried to use newly learned skills and methods.
전이 기회	1. 교육 종료 후에, 이번 교육에서 학습한 것을 활용하기 위해 필요한 자원들이 나에게 제공되었다. 2. 이번 교육에서 습득한 기술을 활용하기 위해 필요한 인적자원들이 충분하였다. 3. 이번 교육에서 습득한 기술을 활용하는데 있어, 업무 현장에서의 예산 제약이 장애가 되었다. 4. 이번 교육에서 학습한 지식과 기술을 활용하기 위해 필요한 자료나 물품을 확보하는데 어려움이 있었다.	1. After this training, there were sufficient necessary resources for utilizing what I learned from this training. 2. There were sufficient human resources necessary for utilizing what I learned from this training at work. 3. Budget restriction was an obstacle to utilize what I learned from this training. 4. It was difficult to obtain necessary resources and support for utilizing what I learned from this training.

3. [부록3] 원문-재번역본 비교

변인	번안본(Forward)	재번역 (Backward)	원문	원문-재번역 비교 논의과정
교육 훈련 수단 성	(이번 교육에서 학습할 내용을 통해)	(after this training.)	(Increasing my skills through training at my organization has helped me to.....)	■ 연구에서 변인의 속성에 따라 '과거형'을 미래형으로 변경하였음
	1. 나는 개인적으로 성장할 것이다.	1. I will be <u>personally grown</u> .	1. <u>grow as a person</u> .	■ 같은 의미로 판단하여 번안본 유지
	2. 나는 자신감을 얻을 것이다.	2. I will <u>be more confident</u> .	2. <u>increase my self-confidence</u> .	■ 같은 의미로 판단하여 번안본 유지
	3. 나는 동료로부터 존중을 받게 될 것이다.	3. I will have more respect from my <u>colleagues</u> .	3. obtain respect from <u>peers</u> .	■ 동의어로 확인되어 번안본 유지
	4. 나의 급여가 오를 것이다.	4. I will <u>be paid more</u> .	4. obtain a <u>salary increase</u> .	■ 같은 의미로 판단하여 번안본 유지
	5. 나는 내 업무를 더 잘 수행할 수 있을 것이다.	5. I will be able to perform my job better	5. perform my job better.	-
조직 지원	6. 나는 새로운 지식을 얻을 것이다.	6. I will <u>be more knowledgeable</u> .	6. <u>acquire new knowledge</u> .	■ 번역자가 과도하게 의역한 것으로 판단되어 기존 번안본 유지
	1. 우리 조직에는 새로 습득한 지식과 기술을 활용하면 금전적 보상을 제공하는 성과평가 시스템이 있다.	1. There is a <u>system that evaluates</u> monetary rewards for newly learned knowledge and skills in my organization.	1. There is a performance <u>appraisal system</u> that ties financial rewards to use of newly acquired knowledge and skills.	■ 같은 의미로 판단하여 번안본 유지
	2. 우리 조직은 탁월한 교육 프로그램을 제공한다.	2. My organization provides excellent training programs.	2. This organization offers excellent training programs.	-
	3. 우리 조직은 직원들이 새로운 지식이나 기술을 습득하고 활용하는 데 필요한 자원을 제공한다.	3. My organization provides employees necessary resources for acquiring and utilizing new knowledge and skills.	3. Employees are provided with resources necessary to acquire and use new knowledge and skills.	-
	4. 우리 조직에서는 새로운 지식과 기술을 습득하고 업무에 활용하는 것에 대해 보상이나 인센티브를 제공한다.	4. There are rewards and incentives for acquiring and utilizing new <u>job-related knowledge and skills</u> in my organization.	4. There are rewards and incentives for acquiring and using new <u>knowledge and skills in one's job</u> .	■ 번역자가 과도하게 의역한 것으로 판단되어 기존 번안본 유지
	5. 우리 조직에서는 새로 습득한 지식과 기술을 업무에 적용하는 직원에게 보상을 제공한다.	5. My organization rewards employees who utilize newly learned knowledge and skills.	5. This organization rewards employees for using newly acquired knowledge and skills on the job.	-

<표 계속>

변인	번안본(Forward)	재번역 (Backward)	원문	원문-재번역 비교 논의과정
상사지원	1. 나의 상사는 내가 이번 교육을 통해 학습한 것을 적용하는 과정에서 당면할 수 있는 문제에 대해 논의하기 위해 나와 정기적인 만남을 가졌다.	1. My <u>boss</u> regularly had meetings with me to <u>discuss issues</u> that might occur while I use what I learned from this training at work.	1. My <u>supervisor</u> meets with me regularly to <u>work on problems</u> I may be having in trying to use my training	<ul style="list-style-type: none"> 동의어로 확인되어 번안본 유지 'work on ~'은 '해결 혹은 개선하기 위해 ~에 애쓰다'라는 표현인데, 지나치게 긴 표현이므로 '~에 대해 논의하다.'의 표현이 적합한 것으로 판단
	2. 나의 상사는 내가 이번 교육에서 학습한 것을 적용하는 방법에 대해 논의하기 위해 나와 만남을 가졌다.	2. My <u>boss</u> had meetings with me to discuss how to apply what I learned from this training.	2. My <u>supervisor</u> meets with me to discuss ways to apply training on the job	<ul style="list-style-type: none"> 동의어로 확인되어 번안본 유지
	3. 나의 상사는 내가 이번 교육에서 학습한 내용에 대해 관심을 가졌다.	3. My <u>boss</u> was interested in what I learned from this training.	3. My <u>supervisor</u> shows interest in what I learn in training.	<ul style="list-style-type: none"> 동의어로 확인되어 번안본 유지
	4. 나의 상사는 내가 이번 교육에서 학습한 것을 <u>현업에 적용(할 수 있었다)하도록 촉진하는</u> 목표를 설정해주었다.	4. My <u>boss</u> set a goal for me <u>to use</u> what I learned from this training.	4. My <u>supervisor</u> sets goals for me <u>which encourage</u> me to apply my training <u>on the job</u>	<ul style="list-style-type: none"> 동의어로 확인되어 미수정 '적용할 수 있도록' → '적용하도록 촉진하는'으로 수정 '현업에' 추가
	5. 나의 상사는 내가 이번 교육에서 배운 것을 업무 수행에 활용했을 때 나를 칭찬하였다.	5. My <u>boss praised</u> when I appropriately used what I learned from this training.	5. My <u>supervisor lets me know I am doing a good job</u> when I use my training	<ul style="list-style-type: none"> 동의어로 확인되어 미수정 'lets me know I am doing a good job'은 직역할 경우 어색하여 '칭찬하다'의 번안본 유지
	6. 나의 상사는 내가 이번 교육에서 학습한 것을 토대로 현실적인 업무수행 목표를 설정할 수 있도록 도와주었다.	6. My boss helped me to set <u>reasonable</u> performance goals based on what I learned from this training.	6. My supervisor helps me set <u>realistic</u> goals for job performance based on my training	<ul style="list-style-type: none"> 'realistic'은 '현실적인'으로 해석하는 것이 적합하다고 판단하여 번안본 유지

<표 계속>

번 인	번안본(Forward)	재번역 (Backward)	원문	원문-재번역 비교 논의과정
자료 지원	1. 나의 동료들은 내가 이번 교육을 통해 새로 학습한 기술을 활용하는 것의 가치를 인정해주었다.	1. My colleagues <u>recognized the value of</u> using newly learned skills of me.	1. My colleagues <u>appreciate</u> my using new skills I have learned.	<ul style="list-style-type: none"> 같은 의미로 판단하여 미수정 * appreciate: 진가를 알아보다, 인정하다, 고마워하다, 환영하다. (제대로)인식하다
	2. 나의 동료들은 내가 교육을 통해 학습한 기술을 활용하도록 장려해주었다.	2. My colleagues encouraged me to use skills that I learned from this training.	2. My colleagues encourage me to use the skills I have learned in training.	-
	3. 나의 동료들은 내가 이번 교육을 통해 학습한 것을 업무 현장에서 활용하기를 기대하였다.	3. My colleagues expected that I use what I learned from this training at work.	3. At work, my colleagues expect me to use what I learn in training.	-
	4. 내가 새로 학습한 기술이나 기법을 업무에 적용하려 시도할 때, 나의 동료들은 인내심을 가지고 기다려주었다.	4. My colleagues had patience with me while I tried to use newly learned skills and <u>methods</u> .	4. My colleagues are patient with me when I try out new skills or <u>techniques</u> at work.	<ul style="list-style-type: none"> 유의어로 사용되나 '기법'이 정확한 의미인 것으로 확인되어 번안본 유지
전 이 기 회	1. 교육 종료 후에, 이번 교육에서 학습한 것을 활용하기 위해 필요한 자원들이 나에게 제공되었다.	1. After this training, there <u>were sufficient necessary</u> resources for utilizing what I learned from this training.	1. The resources I <u>need to use</u> what I learned will <u>be available to</u> me after training.	<ul style="list-style-type: none"> be available to ↔ sufficient 로 다르게 해석되었으나, 원문에서 '충분한'의 의미를 담고 있지 않으므로 과도한 의역으로 판단하고, 번안본 유지
	2. 이번 교육에서 습득한 기술을 활용하기 위해 필요한 인적자원들이 충분하였다.	2. There were <u>sufficient</u> human resources <u>necessary for</u> utilizing what I learned from this training at work.	2. There are <u>enough</u> human resources available <u>to allow</u> me to use skills acquired in training.	<ul style="list-style-type: none"> 동의어로 확인되어 번안본 유지 같은 의미로 판단되어 번안본 유지
	3. 이번 교육에서 습득한 기술을 활용하는데 있어, 업무 현장에서의 예산 제약이 장애가 되었다.	3. <u>Budget restriction was an obstacle</u> to utilize what I learned from this training.	3. At work, <u>budget limitations</u> will <u>prevent</u> me from using skills acquired in training.	<ul style="list-style-type: none"> 동의어로 확인되어 번안본 유지 같은 의미로 판단되어 번안본 유지
	4. 이번 교육에서 학습한 지식과 기술을 활용하기 위해 필요한 자료나 지원을 확보하는데 어려움이 있었다.	4. It was difficult to obtain necessary <u>resources and support</u> for utilizing what I learned from this training.	4. It will be hard to get <u>materials and supplies</u> I need to use the skills and knowledge learned in training.	<ul style="list-style-type: none"> supplies의 해석을 '지원(support)'으로 오번역하여 '물품'으로 수정

4. [부록4] 예비조사 도구

예 비 조 사 문 항 구 성 표

구분	변인명	문항 번호	문항 수
I. 나와 내가 속한 조직에 대한 일반적인 인식	경력계획	I.1 ~ I.6	6
	조직지원	I.7 ~ I.11	5
II. 특정 교육훈련 프로그램 참가 전	학습동기	II.1 ~ II.5	5
	수단성	II.6 ~ II.11	6
	전이의도 [T1]	II.12 ~ II.14	3
III. 특정 교육훈련 프로그램 종료 직후	교육환경 유사성	III.1 ~ III.4	4
	교육내용 관련성	III.5 ~ III.8	4
	자기관리촉진 교수방법	III.9 ~ III.12	4
	동기부여적 교수진행	III.13 ~ III.16	4
	반응	III.17 ~ III.20	4
	교육훈련 후 자기효능감	III.21 ~ III.23	3
	전이의도 [T2]	III.24 ~ III.26	3
IV. 특정 교육훈련 프로그램 종료 3개월 직후	상사지원	IV.1 ~ IV.6	6
	동료지원	IV.7 ~ IV.10	4
	전이기회	IV.11 ~ IV.14	4
	전이의도 [T3]	IV.15 ~ IV.17	3
문항 계			68

다음의 문항들은 귀하께서 **평소에 가지고 계신 생각에 대해 묻는 문항들**입니다. 평소 귀하의 생각이나 상황과 일치하는 번호에 V표시 해주십시오.

I. 나와 내가 속한 조직에 대한 일반적인 인식

문항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	그저 그렇다	다소 그렇다	매우 그렇다
1 나는 경력목표로 무엇을 삼아야 할지를 아직 결정하지 못했다.	①	②	③	④	⑤
2 나는 앞으로의 경력에 대한 계획을 가지고 있다.	①	②	③	④	⑤
3 나는 경력목표와 계획을 달성하기 위한 전략을 세워놓았다.	①	②	③	④	⑤
4 나는 경력목표에 도달하기 위해 무엇을 해야 하는지를 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
5 나는 구체적인 경력목표를 아직 설정하지 않았다.	①	②	③	④	⑤
6 나는 자주 경력목표를 바꾼다.	①	②	③	④	⑤
7 내가 속한 조직에는 새롭게 학습한 지식과 기술에 대해 재정적으로 보상하는 평가시스템이 갖추어져 있다.	①	②	③	④	⑤
8 내가 속한 조직은 좋은 교육 프로그램을 제공하는 편이다.	①	②	③	④	⑤
9 내가 속한 조직의 구성원들은 새로운 지식이나 기술을 활용하는데 필요한 자원을 제공받는다.	①	②	③	④	⑤
10 내가 속한 조직에는 각자의 직무에서 새로운 지식과 기술을 습득하는 것을 촉진하기 위한 보상이나 인센티브가 있다.	①	②	③	④	⑤
11 내가 속한 조직은 새롭게 학습한 지식과 기술을 직무에 적용하는 직원들에게 보상을 한다.	①	②	③	④	⑤

지금부터는 **특정 교육 프로그램에 대해** 귀하께서 가지고 계신 생각이나 상황을 묻는 문항들입니다. **최근 3개월 이전에** 이수하신 **교육 프로그램을 하나 떠올려주시고**, 귀하의 생각이나 상황과 가장 일치하는 번호에 V표시 해주십시오

II. 특정 교육훈련 프로그램 참가 전

○○○○ 교육 프로그램(또는 교육과정)에 <u>참가하기</u> <u>직전에</u> 나는 다음과 같이 생각하였다.		전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	그저 그렇다	다소 그렇다	매우 그렇다
1	나는 그 교육을 열심히 받아야겠다고 생각했다.	①	②	③	④	⑤
2	나는 그 교육에서 유익한 것들을 열심히 배워야겠다고 생각했다.	①	②	③	④	⑤
3	나는 그 교육을 받는 동안 다루어지는 내용에 대해 학습하려는 의욕이 높았다.	①	②	③	④	⑤
4	나는 그 교육이 가장 중요한 것이라고 생각했다.	①	②	③	④	⑤
5	나는 그 교육에 가능한 빨리 참가하고 싶었다.	①	②	③	④	⑤
6	그 교육에서 학습할 내용을 통해 나는 개인적으로 성장할 것이라고 생각했다.	①	②	③	④	⑤
7	그 교육에서 학습할 내용을 통해 나는 스스로 자신감을 얻을 것이라고 생각했다.	①	②	③	④	⑤
8	그 교육에서 학습할 내용을 통해 나는 동료로부터 존중을 받을 것이라고 생각했다.	①	②	③	④	⑤
9	그 교육에서 학습할 내용을 통해 나의 연봉(또는 봉급)이 오를 것이라고 생각했다.	①	②	③	④	⑤
10	그 교육에서 학습할 내용을 통해 나의 일을 더 잘 수행할 수 있을 것이라고 생각했다.	①	②	③	④	⑤
11	그 교육에서 학습할 내용을 통해 새로운 지식을 습득할 것이라고 생각했다.	①	②	③	④	⑤
12	나는 그 교육에서 학습할 내용을 내가 수행하고 있는 직무에 적용할 의도가 있었다. (<u>교육 참가 직전에</u>)	①	②	③	④	⑤
13	나는 그 교육에서 학습할 내용을 내가 수행하고 있는 직무에 적용하려고 시도할 생각이었다. (<u>교육 참가 직전에</u>)	①	②	③	④	⑤
14	나는 그 교육에서 학습할 내용을 내가 수행하고 있는 직무에 적용하려고 노력할 생각이었다. (<u>교육 참가 직전에</u>)	①	②	③	④	⑤

III. 특정 교육훈련 프로그램 종료 직후

○○○○ 교육 프로그램(또는 교육과정) 종료 직후에 나는 다음과 같이 생각하였다.		전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	그저 그렇다	다소 그렇다	매우 그렇다
1	그 교육에서 사용된 교보재(장비, 매체, 도표 등)는 실제 업무에서 내가 사용하는 것과 매우 유사했다.	①	②	③	④	⑤
2	그 교육에서 사용된 방법들은 실제 업무에서 내가 업무를 수행할 때 하는 것과 유사했다.	①	②	③	④	⑤
3	그 교육에서 사용된 상황들은 내가 직무에서 겪게 되는 것과 유사했다.	①	②	③	④	⑤
4	그 교육의 운영 방식은 나의 업무에서와 유사하였다.					
5	그 교육의 내용은 실제 업무의 내용과 일치하는 면이 많았다.	①	②	③	④	⑤
6	그 교육에서 다루어진 내용들은 내가 맡고 있는 업무와 직접적으로 관련 있는 것들이었다.	①	②	③	④	⑤
7	그 교육에는 내가 하는 업무에서 필요로 하는 내용들이 잘 반영되어 있었다.	①	②	③	④	⑤
8	그 교육에서는 직무수행에 도움이 되는 구체적인 경험 자료들이 제공되었다.					
9	그 교육에서는 학습한 내용을 현업에 돌아가서 적용할 때 발생할 장애, 또는 어려움을 극복하기 위해 준비할 수 있는 시간을 충분히 제공하였다.	①	②	③	④	⑤
10	그 교육에서는 학습한 내용을 현업에 적용할 목표 설정을 위한 시간을 충분히 제공하였다.	①	②	③	④	⑤
11	그 교육에서는 학습한 내용을 구체적으로 실무에 어떻게 적용할 것인지 그 실천계획을 수립할 시간을 충분히 제공하였다.	①	②	③	④	⑤
12	그 교육에서는 학습한 내용을 현업에 적용하기 위한 자기관리 계획을 수립할 수 있는 시간을 충분히 제공하였다.					

○○○○ 교육 프로그램(또는 교육과정) **종료 직후**
나는 다음과 같이 생각하였다.

	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	그저 그렇다	다소 그렇다	매우 그렇다
13 그 교육의 강사들은 교육참가생들을 교육에 참여하도록 동기유발시키는 능력이 뛰어났다.	①	②	③	④	⑤
14 그 교육의 강사들은 내가 교육내용을 얼마나 잘 학습하고 있는지 충분한 피드백을 제공하였다.	①	②	③	④	⑤
15 그 교육의 강사들은 내가 학습한 내용을 잘 적용할 수 있을 것이라는 자신감을 주었다.	①	②	③	④	⑤
16 그 교육의 강사들은 교육 중 부여한 과제를 잘 수행했을 때 보상을 해주었다.	①	②	③	④	⑤
17 나는 동료들에게 그 교육프로그램에 참가할 것을 권하고 싶다고 생각했다.	①	②	③	④	⑤
18 그 교육은 시간과 노력을 투자할 만한 가치가 충분하였다고 생각했다.	①	②	③	④	⑤
19 기회가 주어진다면, 나는 그 교육에 참가하는 것을 주저하지 않겠다고 생각했다.	①	②	③	④	⑤
20 그 교육에 대해 전반적으로 만족하였다.	①	②	③	④	⑤
21 나는 그 교육에서 배운 내용을 직무에 적용하는 것에 대해 자신이 있었다.	①	②	③	④	⑤
22 나는 그 교육에서 배운 내용을 현재의 업무에 잘 적용할 수 있을 것이라고 생각했다.	①	②	③	④	⑤
23 나는 마음먹기만 하면 그 교육에서 배운 내용을 내 업무에 성공적으로 적용할 수 있을 것이라고 생각했다.	①	②	③	④	⑤
24 나는 그 교육에서 학습한 내용을 내가 수행하고 있는 직무에 적용할 의도가 있었다. (<u>교육 종료 직후</u>)	①	②	③	④	⑤
25 나는 그 교육에서 학습한 내용을 내가 수행하고 있는 직무에 적용하려고 시도할 생각이었다. (<u>교육 종료 직후</u>)	①	②	③	④	⑤
26 나는 그 교육에서 학습한 내용을 내가 수행하고 있는 직무에 적용하려고 노력할 생각이었다. (<u>교육 종료 직후</u>)	①	②	③	④	⑤

IV. 특정 교육훈련 프로그램 종료 후 3개월

○○○○ 교육 프로그램(또는 교육과정) **종료된 3개월**
이후에 나는 다음과 같이 생각하였다.

	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	그저 그렇다	다소 그렇다	매우 그렇다
나의 상사는 내가 그 교육에서 배운 것을 적용하는					
1 과정에서 부딪힐 문제에 대해 논의하기 위해 정기적으로 시간을 마련하였다.	①	②	③	④	⑤
2 나의 상사는 내가 그 교육에서 배운 것을 적용하는 방법에 대해 토론하기 위한 시간을 마련하였다.	①	②	③	④	⑤
3 나의 상사는 내가 그 교육을 통해 학습한 내용에 대해 관심을 보였다.	①	②	③	④	⑤
4 나의 상사는 내가 그 교육에서 배운 것을 적용할 수 있도록 하는 목표를 설정해주었다.	①	②	③	④	⑤
5 나의 상사는 내가 그 교육에서 배운 것을 제대로 잘 업무에 적용했을 때 나에게 칭찬을 했다.	①	②	③	④	⑤
6 나의 상사는 내가 그 교육에서 배운 것과 관련하여 현실적인 직무성과 목표를 설정할 수 있도록 도와주었다.	①	②	③	④	⑤
7 나의 동료들은 내가 새롭게 학습한 기술을 사용하는 것에 대해 가치를 인정해주었다.	①	②	③	④	⑤
8 나의 동료들은 내가 그 교육을 통해 학습한 기술을 활용하도록 독려해주었다.	①	②	③	④	⑤
9 업무 현장에서, 나의 동료들은 내가 그 교육에서 학습한 것을 활용하기를 기대하였다.	①	②	③	④	⑤
10 나의 동료들은 내가 새롭게 학습한 기술과 기법을 적용해보는 것에 대해 인내심을 가져주었다.	①	②	③	④	⑤

○○○○ 교육 프로그램(또는 교육과정) 종료된 이후 3개월
이후에 나는 다음과 같이 생각하였다.

전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	그저 그렇다	다소 그렇다	매우 그렇다
-----------------	-----------	-----------	-----------	-----------

11 그 교육에서 배운 것을 활용하기 위해 필요한 자원들을
교육 이후에 충분히 활용할 수 있었다. ① ② ③ ④ ⑤

12 그 교육에서 배운 것을 현업에 적용하기 위해 필요한
인적자원들이 충분하였다. ① ② ③ ④ ⑤

13 그 교육에서 배운 것을 활용하는데 있어 예산 측면의
제한이 있었다. ① ② ③ ④ ⑤

14 그 교육에서 배운 것을 활용하기 위해 필요한 자료나
지원을 확보하는데 어려움이 있었다. ① ② ③ ④ ⑤

15 나는 그 교육에서 학습한 내용을 내가 수행하고 있는
직무에 적용할 의도가 있었다. (교육 종료 3개월 후) ① ② ③ ④ ⑤

나는 그 교육에서 학습한 내용을 내가 수행하고 있는
16 직무에 적용하려고 시도할 생각이었다. (교육 종료 3개월
후) ① ② ③ ④ ⑤

나는 그 교육에서 학습한 내용을 내가 수행하고 있는
17 직무에 적용하려고 노력할 생각이었다. (교육 종료 3개월
후) ① ② ③ ④ ⑤

5. [부록5] 본조사 도구

본 조 사 문 항 구 성 표

구분	변인명	문항 번호	문항 수
교육 프로그램 참가 전 [T1]	학습동기	A.1~A.5	5
	수단성	B.1~B.5	5
	전이의도 [T1]	C.1~C.3	3
	경력계획	D.1~D.4	4
	조직지원	E.1~E.5	5
	소계		22
교육 프로그램 종료 직후 [T2]	정서적 반응	A.1~A.4	4
	전이의도 [T2]	B.1~B.3	3
	교육내용 관련성	C.1~C.4	4
	자기관리촉진 교수방법	D.1~D.4	4
	동기부여적 교수진행	E.1~E.4	4
	교육훈련 후 자기효능감	F.1~F.3	3
	소계		22
교육 프로그램 종료 3개월 후 [T3]	교육훈련 전이	A.1~A.9	9
	전이의도 [T3]	B.1~B.3	3
	전이기회	C.1~C.3	3
	동료지원	D.1~D.4	4
	상사지원	E.1~E.6	6
	소계		25
총계			69

의견조사서

「A그룹 L프로그램」에 참가하게 된 것을 축하드립니다. 이번 교육과정은 여러분을 Solution Leader로 육성하는 것에 목적을 두고 있으며, A그룹의 경영철학, 핵심역량을 학습하고 현업에서 요구되는 역량을 체계적으로 확보할 수 있도록 도움을 드리기 위해 마련되었습니다.

본 설문지는 교육에 참가하신 여러분들께서 이번 교육에 참가하면서 어떤 생각이나 느낌을 가지고 계신지를 파악하여 향후 「A그룹 L프로그램」을 개선, 보완하는데 필요한 자료를 확보하기 위한 것입니다. 귀하의 성실한 의견이 이 교육을 개선하고 보완하는데 귀중한 자료가 된다는 점을 감안하시어 관심을 갖고 성실히 응답해 주실 것을 부탁드립니다.

「A그룹 L프로그램」에 대한 생각

※ A, B, C의 문항들은 이번 리더십 교육 프로그램에 대해 귀하께서 가지고 계신 생각이나 상황을 묻는 문항들입니다. 현재 귀하의 생각이나 상황과 일치하는 번호를 선택 해주십시오.

A. 귀하께서 이번 교육에 대해 가지고 계신 동기에 대해 묻는 문항입니다.

	전혀 그렇지 않다	←	→	매우 그렇다
1 나는 이번 교육에 열심히 참여해야겠다고 생각한다.	①	②	③	④ ⑤
2 나는 이번 교육에서 유익한 것들을 열심히 배워야겠다고 생각한다.	①	②	③	④ ⑤
3 나는 이번 교육에서 다루는 내용에 대해 학습하려는 의욕이 높다.	①	②	③	④ ⑤
4 나는 이번 교육이 중요하다고 생각한다.	①	②	③	④ ⑤
5 나는 이번 교육에 가능한 빨리 참가하고 싶었다.	①	②	③	④ ⑤

B. 귀하께서 이번 교육을 통해 기대하고 있는 바에 대한 문항입니다.

		전혀 그렇지 않다	←	→	매우 그렇다
1	이번 교육에서 학습할 내용을 통해 나는 개인적으로 성장할 것이다.	①	②	③	④ ⑤
2	이번 교육에서 학습할 내용을 통해 나는 스스로 자신감을 얻을 것이다.	①	②	③	④ ⑤
3	이번 교육에서 학습할 내용을 통해 나는 동료들로부터 존중을 받을 것이다.	①	②	③	④ ⑤
4	이번 교육에서 학습할 내용을 통해 나의 일을 더 잘 수행할 수 있을 것이다.	①	②	③	④ ⑤
5	이번 교육에서 학습할 내용을 통해 새로운 지식을 습득할 것이다.	①	②	③	④ ⑤

C. 귀하께서 이번 교육내용을 현업에 적용할 의지에 대해 묻는 문항입니다.

		전혀 그렇지 않다	←	→	매우 그렇다
1	나는 이번 교육에서 학습할 내용을 업무 현장에서 적용할 의도가 있다.	①	②	③	④ ⑤
2	나는 이번 교육에서 학습할 내용을 업무 현장에서 적용하려고 시도할 것이다.	①	②	③	④ ⑤
3	나는 이번 교육에서 학습할 내용을 업무 현장에서 적용하려고 노력할 것이다.	①	②	③	④ ⑤

귀하와 회사에 대한 일반적인 생각

※ D, E의 문항들은 귀하께서 평소에 가지고 계신 생각에 대해 묻는 문항들입니다.
평소 귀하의 생각이나 상황과 일치하는 번호를 선택해주시시오.

D. 경력에 대한 계획과 목표에 대한 귀하의 상황을 묻는 문항입니다.

		전혀 그렇지 않다		←→		매우 그렇다
1	나는 경력목표로 무엇을 삼아야 할지를 아직 결정하지 못했다. ㉠	①	②	③	④	⑤
2	나는 앞으로의 경력에 대한 계획을 가지고 있다.	①	②	③	④	⑤
3	나는 경력목표와 계획을 달성하기 위한 전략을 세워놓았다.	①	②	③	④	⑤
4	나는 경력목표에 도달하기 위해 무엇을 해야 하는지를 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
5	나는 구체적인 경력목표를 아직 설정하지 않았다. ㉠	①	②	③	④	⑤
6	나는 자주 경력목표를 바꾼다. ㉠	①	②	③	④	⑤

* ㉠은 역문항이니 응답 시 주의하시기 바랍니다.

E. 귀하께서 소속된 회사*의 상황에 대해 묻는 문항입니다. (*회사: 귀하께서 소속된 계열사)

		전혀 그렇지 않다		←→		매우 그렇다
1	우리 회사는 좋은 교육 프로그램을 제공하는 편이다.	①	②	③	④	⑤
2	우리 회사는 새롭게 학습한 지식과 기술을 활용하는 것을 인정해준다.	①	②	③	④	⑤
3	우리 회사의 직원들은 새로운 지식이나 기술을 활용할 수 있도록 지원받는다.	①	②	③	④	⑤
4	우리 회사는 각자의 업무에서 새로운 지식과 기술을 습득하는 것을 장려하는 분위기이다.	①	②	③	④	⑤
5	우리 회사는 새롭게 학습한 지식과 기술을 업무에 적용하도록 직원들에게 권장한다.	①	②	③	④	⑤

설문조사에 응답해주시어 진심으로 감사드립니다.

의견조사서

「A그룹 L프로그램」을 성공적으로 마치신 것을 축하드립니다. 여러분께서 현업에서 업무를 수행하시는데 있어서 이번 교육을 통해 학습하고 고민하신 내용이 도움이 되었으면 하는 바램입니다.

본 설문지는 교육에 참가하신 여러분들께서 이번 리더십 교육을 마치면서 어떤 생각이나 느낌을 가지고 계신지를 파악하여 향후 「A그룹 L프로그램」을 개선, 보완하는데 필요한 자료를 확보하기 위한 것입니다. 귀하의 성실한 의견이 이 교육을 개선하고 보완하는데 귀중한 자료가 된다는 점을 감안하시어 관심을 갖고 성실히 응답해 주실 것을 부탁드립니다.

A. 다음은 전반적인 교육에 대한 귀하의 생각을 묻는 문항입니다.

	전혀 그렇지 않다	←	→	매우 그렇다
1 이번 교육에 대해 전반적으로 만족하였다.	①	②	③	④ ⑤
2 나는 동료들에게 이 교육에 참가할 것을 권하고 싶다.	①	②	③	④ ⑤
3 이번 교육은 시간과 노력을 투자할 만한 가치가 있었다.	①	②	③	④ ⑤
4 기회가 주어진다면, 나는 이 교육에 다시 참가하는 것을 주저하지 않겠다.	①	②	③	④ ⑤

B. 귀하께서 이번 교육내용을 현업에 적용할 의지에 대해 묻는 문항입니다.

	전혀 그렇지 않다	←	→	매우 그렇다
1 나는 이번 교육에서 학습한 내용을 업무 현장에서 적용할 의도가 있다.	①	②	③	④ ⑤
2 나는 이번 교육에서 학습한 내용을 업무 현장에서 적용하려고 시도할 것이다.	①	②	③	④ ⑤
3 나는 이번 교육에서 학습한 내용을 업무 현장에서 적용하려고 노력할 것이다.	①	②	③	④ ⑤

C. 다음은 이번 교육에서 다루어진 내용에 대한 생각을 묻는 문항입니다.

		전혀 그렇지 않다	←→	매우 그렇다		
1	이번 교육의 내용은 실제 업무의 내용과 일치하는 면이 많았다.	①	②	③	④	⑤
2	이번 교육에서 다루어진 내용들은 내가 맡고 있는 업무와 관련 있는 것들이었다.	①	②	③	④	⑤
3	이번 교육에는 내가 하는 업무에서 필요로 하는 내용들이 잘 반영되어 있었다.	①	②	③	④	⑤
4	이번 교육에서는 업무수행에 도움이 되는 구체적인 경험들을 접할 수 있었다.	①	②	③	④	⑤

D. 다음은 이번 교육의 진행 방식에 대한 생각을 묻는 문항입니다.

		전혀 그렇지 않다	←→	매우 그렇다		
1	이번 교육에서는 학습한 내용을 현업에 돌아가서 적용할 때 발생할 장애, 또는 어려움에 대해 고민할 시간을 제공하였다.	①	②	③	④	⑤
2	이번 교육에서는 학습한 내용의 현업 적용을 위한 목표를 설정할 수 있는 시간을 제공하였다.	①	②	③	④	⑤
3	이번 교육에서는 학습한 내용의 실천계획을 수립할 시간을 제공하였다.	①	②	③	④	⑤
4	이번 교육에서는 학습한 내용의 현업 적용을 위한 자기관리 계획을 수립할 수 있는 시간을 제공하였다.	①	②	③	④	⑤

E. 다음은 이번 교육의 강사들의 수업 진행과 관련된 생각을 묻는 문항입니다.

		전혀 그렇지 않다	←→	매우 그렇다		
1	이번 교육의 강사들은 교육참가자들을 교육에 참여하도록 동기유발시키는 능력이 뛰어났다.	①	②	③	④	⑤
2	이번 교육의 강사들은 내가 교육목표를 얼마나 잘 달성하고 있는지 피드백을 제공하였다.	①	②	③	④	⑤
3	이번 교육의 강사들은 내가 학습한 내용을 잘 적용할 수 있을 것이라는 자신감을 심어주었다.	①	②	③	④	⑤
4	이번 교육의 강사들은 교육 중 부여한 과제를 잘 수행했을 때 적절한 보상을 해주었다.	①	②	③	④	⑤

F. 다음은 귀하께서 이번 교육내용을 현업에서 적용하는 것에 대한 자신감을 묻는 문항입니다.

		전혀 그렇지 않다	←→	매우 그렇다		
1	나는 이번 교육에서 배운 내용을 현업에 적용하는 것에 대해 자신이 있다.	①	②	③	④	⑤
2	나는 이번 교육에서 배운 내용을 현재의 업무에 잘 적용할 수 있을 것이다.	①	②	③	④	⑤
3	나는 마음먹기만 하면 이번 교육에서 배운 내용을 내 업무에 성공적으로 적용할 수 있을 것이다.	①	②	③	④	⑤

설문조사에 응답해주시어 진심으로 감사드립니다.

의견조사서

「A그룹 L프로그램」을 이수하신지 약 2개월이 지났습니다. 본 설문지는 귀하께서 「A그룹 L프로그램」 교육을 통해 배운 내용을 현업에서 얼마나 잘 사용하고 계신지 확인하고, 그것과 관련된 환경이 어떠한지에 대한 자료를 확보하여 추후 교육 프로그램을 개선 및 보완하기 위한 것입니다. 귀하의 성실한 응답이 이 교육을 개선하고 보완하는데 귀중한 자료가 된다는 점을 감안하시어, 관심을 갖고 응답해 주실 것을 부탁드립니다.

A. 귀하께서 A그룹 L프로그램을 통해 학습한 내용을 얼마나 잘 적용하고 있는지에 대해 묻는 문항입니다.

(차장진급 대상자 과정용)		전혀 그렇지 않다	←————→			매우 그렇다
1	나는 우리 팀장의 리더십 스타일에 대한 분석과 이해를 바탕으로 팀장의 활동을 지원한다.	①	②	③	④	⑤
2	나는 팀 내 변화를 감지하기 위해 팀에 중요한 요소들을 지속적으로 관찰한다.	①	②	③	④	⑤
3	나는 리스크 매니지먼트(RM)의 절차를 활용하여 우리 팀 내 리스크를 관리한다.	①	②	③	④	⑤
4	나는 팀의 문화를 결정하는 6가지 요소들(팀 분위기, 참여, 협력, 의사결정 등)을 지속적으로 관찰한다.	①	②	③	④	⑤
5	팀 내 업무 수행 중에 팀원 간 갈등이 발생했을 때, 나는 갈등의 유형과 특성을 파악하여 조정한다.	①	②	③	④	⑤
6	나는 팀의 협력체계와 긴장관계를 고려하여 우리 팀의 건전한 분위기를 조성하고자 노력한다.	①	②	③	④	⑤
7	나는 내부멘토로서의 역할을 이해하여 지난 교육에서 수립한 ‘멘토역할 계획’을 업무 현장에서 실천하고 있다.	①	②	③	④	⑤
8	나는 팀 내 부하직원들을 코칭할 때, W-GROW, 질문, 경청, 피드백 등의 방법을 활용한다.	①	②	③	④	⑤
9	나는 팀원들과 의사소통할 때 팀원들의 다양한 아이디어를 인정하고 격려한다.	①	②	③	④	⑤

(부장진급 대상자 과정 用)		전혀 그렇지 않다	←————→			매우 그렇다
1	나는 성과관리의 5대 핵심요소 (업무분장, 역량개발 지원, 공정한 평가와 보상 등)을 고려하여 팀의 성과창출 전략을 수립한다.	①	②	③	④	⑤
2	나는 팀원들을 코칭할 때, W-ROAD, W-GROW, W-GOLD 등의 절차를 활용한다.	①	②	③	④	⑤
3	나는 우리 팀의 지속적인 성과 창출을 위한 분위기와 문화를 조성하고자 노력한다.	①	②	③	④	⑤
4	나는 CEO 코드, 신년사, 경영방침 등을 활용하여 회사/팀의 당면 이슈를 포착하려 노력한다.	①	②	③	④	⑤
5	나는 트렌드 캐치, 대응방안 정리, 우선순위 검증 등을 통해 회사/팀의 핵심과제와 실행과제를 포착하려 노력한다.	①	②	③	④	⑤
6	나는 회사/팀의 이슈와 과제를 탐색할 때 팀원들이 적극적으로 참여하도록 유도한다.	①	②	③	④	⑤
7	나는 팀 내 다양성이 중요함을 인식하여 팀원 각각의 강점을 발견하려 노력한다.	①	②	③	④	⑤
8	나는 팀원들과 대화할 때 경청, 질문 등을 활용하여 발전적 대화를 이끌어 노력한다.	①	②	③	④	⑤
9	나는 팀원들에게 업무와 관련된 피드백을 제공할 때, 업무 수행의 과정과 결과를 구분하여 구체적으로 피드백한다.	①	②	③	④	⑤

B. 귀하께서 A그룹 L프로그램의 교육내용을 현업에 적용하려는 의지에 대해 묻는 문항입니다.

		전혀 그렇지 않다	←→	매우 그렇다	
1	나는 L프로그램에서 학습한 내용을 업무 현장에서 적용하려는 의도가 남아 있다.	①	②	③	④ ⑤
2	나는 L프로그램에서 학습한 내용을 업무 현장에서 적용하려고 지속적으로 시도할 것이다.	①	②	③	④ ⑤
3	나는 L프로그램에서 학습한 내용을 업무 현장에서 적용하려고 지속적으로 노력할 것이다.	①	②	③	④ ⑤

C. 다음은 A그룹 L프로그램을 통해 학습한 것을 현업 적용할 기회에 대한 문항입니다.

		전혀 그렇지 않다	←→	매우 그렇다	
1	L프로그램에서 배운 것을 활용하기 위해 필요한 자원들을 교육 이후에 활용할 수 있었다.	①	②	③	④ ⑤
2	L프로그램에서 배운 것을 적용해볼 수 있는 상황이 현업에서 발생하였다.	①	②	③	④ ⑤
3	L프로그램에서 배운 것을 활용하기 위해 필요한 자료와 지원을 확보할 수 있었다.	①	②	③	④ ⑤

D. 다음은 귀하의 업무 현장에서 함께 일하는 팀 구성원이 보인 관심, 그리고 지원에 대해 묻는 문항입니다.

		전혀 그렇지 않다	←→	매우 그렇다	
1	나의 팀 구성원들은 내가 L프로그램에서 학습한 것을 사용하는 것에 대해 가치를 인정해주었다.	①	②	③	④ ⑤
2	나의 팀 구성원들은 내가 L프로그램을 통해 학습한 것을 활용하도록 독려해주었다.	①	②	③	④ ⑤
3	업무 현장에서, 나의 팀 구성원들은 내가 L프로그램에서 학습한 것을 활용하기를 기대하였다.	①	②	③	④ ⑤
4	나의 팀 구성원들은 내가 L프로그램에서 학습한 내용과 기법을 적용해보는 것에 대해 인내심을 가져주었다.	①	②	③	④ ⑤

E. 다음은 A그룹 L프로그램을 통해 학습한 것을 현업에 적용하는 과정에서 귀하의 상사(*)가 보인 관심과 지원에 대해 묻는 문항입니다.

(*상사 : 귀하에 대한 평가 권한을 가진 직속상사)

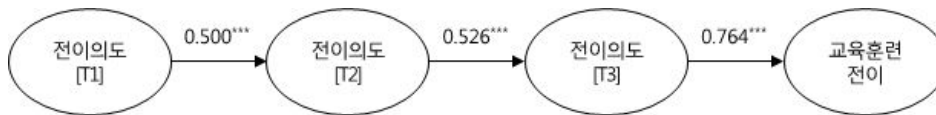
		전혀 그렇지 않다	←————→			매우 그렇다
1	나의 상사는 내가 L프로그램에서 배운 것을 적용하는 과정에서 부딪힐 문제에 대해 논의하기 위해 정기적으로 시간을 마련하였다.	①	②	③	④	⑤
2	나의 상사는 내가 L프로그램에서 배운 것을 적용하는 방법에 대해 토론하기 위한 시간을 마련하였다.	①	②	③	④	⑤
3	나의 상사는 내가 L프로그램을 통해 학습한 내용에 대해 관심을 보였다.	①	②	③	④	⑤
4	나의 상사는 내가 L프로그램에서 배운 것을 적용할 수 있도록 하는 목표를 설정해주었다.	①	②	③	④	⑤
5	나의 상사는 내가 L프로그램에서 배운 것을 제대로 업무에 적용했을 때 나를 인정해주었다.	①	②	③	④	⑤
6	나의 상사는 내가 L프로그램에서 배운 것과 관련하여 현실적인 직무성과 목표를 설정할 수 있도록 도와주었다.	①	②	③	④	⑤

설문조사에 응답해주시어 진심으로 감사드립니다.

6. [부록6] 연구결과 外 추가 분석 결과

가. [T1]전이의도 ~ 교육훈련 전이 구조모형 분석 결과

- '[T1]전이의도→[T2]전이의도→[T3]전이의도→교육훈련 전이'의 경로를 구조방정식 모형으로 분석한 결과, 모형은 비교적 적합한 것으로 확인되었고, 각 경로계수는 유의하였음



모형적합도 χ^2/df : 1.89, GFI: 0.909, AGFI: 0.848, NNFI: 0.950, CFI: 0.963, RMSEA: 0.088

***: $p < .001$

나. 교육훈련 전이에 대한 다중회귀 분석 결과

- 교육훈련 전이를 종속변인으로 하여 각 시점별 영향요인 및 전이의도를 다중회귀 분석한 결과, 각 시점의 전이의도([T1]전이의도, [T2]전이의도, [T3]전이의도)의 영향력은 유의한 것으로 확인되었음

구분	종속변인	독립변인	β	t
분석1 [T1]	교육훈련 전이	학습동기	0.210	1.855
		수단성	-0.098	-0.750
		경력계획	0.158	1.661
		조직지원	0.130	1.336
		[T1]전이의도	0.291	2.514***
분석2 [T2]	교육훈련 전이	정서적 만족	-0.036	-0.318
		교육내용 관련성	0.024	0.205
		자기관리촉진교수전략	-0.149	-1.248
		동기부여적 교수진행	0.179	1.709
		교육훈련 후 자기효능감	0.213	1.684
		[T2]전이의도	0.288	2.425*
분석3 [T3]	교육훈련 전이	전이기회	0.312	3.509**
		동료지원	0.009	0.087
		상사지원	0.199	1.826
		[T3]전이의도	0.379	4.902*

*: $p < .05$, **: $p < .01$, ***: $p < .001$

다. 조직지원 → [T1] 전이의도 단순회귀분석 결과

- [T1] 시점에 측정된 영향요인을 제외하고, ‘조직지원’만을 투입하여 단순회귀분석을 수행한 결과 유의한 영향력을 가지는 것으로 확인되었음

종속변인	독립변인	β	t
[T1] 전이의도	조직지원	0.383	5.412***

***: $p < .001$

라. 동기부여적 교수진행 → [T2] 전이의도 단순회귀분석 결과

- [T2] 시점에 측정된 영향요인을 제외하고, ‘동기부여적 교수진행’만을 투입하여 단순회귀분석을 수행한 결과 유의한 영향력을 가지는 것으로 확인되었음

종속변인	독립변인	β	t
[T1] 전이의도	동기부여적 교수진행	.311	4.264***

***: $p < .001$

Abstract

Predictors of the Transfer Intention of the Participants in a Corporate Leadership Training Program

Jong-sun Park

*Dissertation for the Doctor of Philosophy in Education
in the Graduate School of Seoul National University, Korea, 2014*

Major Advisor : Jin-mo Kim, Ph D.

The purpose of this study was to identify the role of transfer intention in the transfer mechanism of a leadership training program. The objectives are as follows. First, this study identified how the predictors of transfer such as learner characteristics, training design, and work environment factors affect the subjects' transfer intention before, immediately after, and 3 months after the training program. The second objective was to identify the mediation role of transfer intention in the relationship between each of the predictors and training transfer.

To achieve the purpose of this study, I examined L leadership training program of a group's training and development institute. The subjects of this study were the participants in L leadership training program of a group training and development institute. While L program is offered to all levels of employees, from new employees to senior managers, this study focused on the 6 programs for intermediate managers. I investigated 174 trainees who attended L program from June 16 to November 26 in 2014. 173 trainees answered the questionnaire before the training [T1], 172 answered immediately after the training [T2], and 124 answered the online questionnaire 3 months after the training [T3].

After mining the data, the data on 172 subjects were used for an analysis of

[T1] and [T2], and the data on 117 subjects were used for an analysis of [T3]. Hierarchical regression analysis was used for research model 1, and the model comparison method suggested by Holmbeck (1997) was used for research model 2. 14 variables are measured in this study. 4 variables (motivation to learn, training instrumentality, career planning, organizational support) were measured at [T1], 5 variables (content relevance, instruction strategy facilitating self-management, instruction technique motivating transfer, emotional reaction, post-training self-efficacy) were measured at [T2], and 4 variables (supervisor support, peer support, opportunity to use, training transfer) were measured at [T3], and transfer intention was measured at [T1], [T2], and [T3].

The measurement instruments for 5 variables (content relevance, instruction strategy facilitating self-management, instruction technique motivating transfer, transfer intention, training transfer) were developed in this study, and 5 variables (training instrumentality, organizational support, supervisor support, peer support, opportunity to use) were translated into Korean using the back translation method. To secure the validity and reliability of the instrument, the developer, director, operator and instructor of the program reviewed the contents of the instrument. I also conducted the pilot survey on 120 employees of another corporation to assess the statistical validity and reliability. For the main survey data, EFA and CFA were conducted; and construct reliability, discriminant validity, and internal consistency reliability were verified. Finally, the common method bias was examined by using Harman's single-factor test and the common latent factor method.

The results of this study are as follows. First, the transfer intention of participants decreased as time passed from [T1] to [T3], and differences were significant ($t=3.309$, $p<.001$) among [T1], [T2], and [T3]. Second, the motivation to learn ($\beta=.279$, $p<.001$), training instrumentality ($\beta=.371$, $p<.001$), and career planning ($\beta=.140$, $p<.05$) significantly predicted transfer intention at [T1]. Third, content relevance ($\beta=.279$, $p<.001$), instruction strategy facilitating self-management ($\beta=.153$, $p<.05$), and post-training self-efficacy ($\beta=.319$, $p<.001$) significantly predicted transfer intention at [T2] despite the control effect of [T1] transfer intention. Fourth, supervisor support ($\beta=.461$, $p<.001$) was a significant predictor of

transfer intention at [T3], while peer support and opportunity to use were not significant. Fifth, the result of the model comparison showed that transfer intention mediates the relationship between supervisor support and training transfer, whereas it was not the case in the peer support and opportunity to use.

The conclusions of this study are as follows. First, transfer intention is a useful indicator to predict training transfer, so the person in charge of the leadership training program needs to measure it consistently during the training, and manage the levels of participants' intention to transfer. Second, the participants of the leadership training program need to be motivated and have substantial expectancy of the program from the beginning. Moreover, an intervention should facilitate individuals' perceptions about their career in terms of securing a high level of initial intention to transfer. Third, in the process designing and implementating the leadership training program, the learning contents need to be closely tied to issues of the workplace, and the lesson plans ought to contain instruction strategies that facilitate participants' self-reflection on the transfer of training. Fourth, short-term performance indicators for the leadership training program such as the emotional reactions of the participants need to be rearranged in terms of the predictability to transfer, and post-training self-efficacy needs to be considered as an important indicator. Fifth, after returning to the workplace, the most important consideration needs to be securing the concern and support of the supervisor, and the HRD practitioner should be sure not to overlook the agreement with the supervisor in the workplace.

Key words : transfer intention, training transfer, learning transfer,
leadership training program, model comparison

Student Number : 2011-31013